



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

초등학생의 또래관계가 다문화
수용성에 미치는 영향

The Effect of Elementary School
Students' Peer Relationships on
Multicultural Acceptance

2019 년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

홍 승 표

초등학생의 또래관계가 다문화 수용성에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2019년 4월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
홍 승 표

홍승표의 석사 학위논문을 인준함
2019년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구에서는 초등학생의 다문화수용성 수준과 이에 영향을 미치는 또래관계를 탐구하였다. 학령기 아동은 또래관계를 통하여 유능한 사회구성원으로 성장하는데 필요한 사회적 능력을 함양한다. 본 연구의 목적은 초등학생의 또래관계와 다문화수용성의 관계를 검증하여 다문화수용성 함양을 위한 실천적인 방안을 제시하는 것이다. 이를 위하여 ‘초등학생의 또래관계가 다문화 수용성에 영향을 미치는가?’를 연구문제로 설정하였다. 이를 해결하기 위해 설정한 하위 연구 가설은 다음과 같다.

<하위 가설1> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다양성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.

<하위 가설2> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 관계성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.

<하위 가설3> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 보편성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.

위의 연구 가설을 검증하기 위해 서울지역 초등학교에 재학 중인 6학년 학생 453명을 대상으로 설문을 진행하였다. 분석 결과는 다음과 같다. 또래관계는 다문화수용성과 하위 3개 차원 모두에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 다문화수용성과 그 하위 3개 차원인 다양성, 관계성, 보편성에서 $p=.000$ 수준에서 유의미한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 따라서 본 연구 결과는 초등학생의 긍정적인 또래관계가 다문화수용성을 함양하는데 중요한 역할을 할 수 있음을 의미한다.

본 연구의 결과는 다음과 같은 시사점을 준다.

첫째, 또래관계는 초등학생의 다문화수용성 함양에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 즉 긍정적인 또래관계의 형성은 다문화수용성 함양에 있어서 효과적인 실천 방안임을 확인할 수 있다. 따라서 학교와 사회는 학생들이 긍정적인 또래관계를 형성할 수 있는 프로그램

램과 활동을 개발하고 제공해야 한다. 예컨대 학교에서는 서로의 차이를 이해하고 경험할 수 있는 협동학습과 프로젝트 학습을 실시하고, 학교 구성원의 공동체 의식을 형성할 수 있도록 스포츠 활동과 같은 체험형 프로그램을 제공할 필요가 있다. 또한 일상과 학교생활에서 어려움을 겪는 학생들에게 한국 청소년 상담원에서 개발한 또래 상담자와 같은 프로그램을 제공한다면 해당 학생들에 대한 또래집단의 지지가 향상되어 그들의 적응력 향상과 긍정적인 또래관계 형성에 실질적인 도움이 될 것이다. 지역사회 측면에서는 다문화 가정과 일반 가정을 연계하는 봉사 활동 프로그램을 고려할 수 있다. 이러한 프로그램을 통하여 아동이 서로의 차이를 인정하고 다양성을 토대로 긍정적인 또래관계를 형성한다면 문화적 배경이 다양한 집단을 내집단으로 받아들이는 분위기가 조성되어 다문화수용성 함양에 유의미한 영향을 줄 것이다.

둘째, 또래관계는 다문화수용성의 다양성 차원에 유의한 영향을 미치는 결과를 보여주고 있다. ‘문화개방성’, ‘국민정체성’, ‘고정관념 및 차별’의 세 가지 요소로 구성된 다양성 차원은 외집단의 문화와 유산 및 정체성 등의 가치를 고정관념과 편견 없이 내집단 문화와 동등하게 인정하는 태도이다. 본 연구에서 초등학교에서의 긍정적인 또래관계의 형성은 ‘문화개방성’과 ‘고정관념 및 차별’에서 가장 높은 영향력을 미치는 것으로 입증되었다. 즉, 또래관계는 아동들이 다양한 문화에 대해 편견이나 부정적 고정관념을 갖지 않고 긍정적 태도를 형성하는 데 있어서 효과적인 방안임을 확인할 수 있다. 또한 긍정적인 또래관계 형성은 타문화에 속한 개인에 대하여 차별적인 행동을 하지 않고 인종적·민족적 배경이 다른 사람을 공동체의 일원으로 받아들이는 분위기를 조성하는데 효과적이라는 것을 추론할 수 있다.

셋째, 또래관계는 다문화수용성의 관계성 차원에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 관계성 차원은 ‘일방적 동화기대’, ‘거부회피정서’, ‘상호교류행동의지’의 세 가지 요소로 구성되어 있으며, 외집단에 대하여 가까운 관계를 맺고자 하는 개념이다. 본 연구에서 초등학교에서의 긍정적인 또래관계의 경험은 아동들이 다문화 집단에 대한 관계형성 혹은 접

축을 의도적으로 회피하는 정서를 낮춰주는데 효과적으로 나타났다. 또한 ‘상호교류행동의지’가 높게 측정된 결과는 긍정적인 또래관계가 다문화 집단과 교류하고자 하는 아동들의 적극적인 의지를 향상시켜 다문화 수용성을 형성하는데 효과적임을 보여주는 결과로 해석할 수 있다. 반면에 ‘일방적 동화기대’가 다른 요소에 비해 낮은 점수를 나타낸 점은 또래 관계를 형성하는 데 있어서 다양성을 고려하지 않은 채 일방적으로 또래 집단에 수용되어 주류의 문화를 답습하는 것을 경계해야 함을 시사한다.

넷째, 또래관계는 다문화수용성의 보편성 차원에 유의한 영향을 미치는 것으로 파악되었다. ‘이중적 평가’, ‘세계시민행동의지’ 두 가지 요소로 이루어진 보편성 차원은 다문화집단의 문화적 가치를 인정하는데 있어서 출신 지역이나 인종적 배경에 따라 이중적 잣대를 세우지 않는 태도와 관련 있다. 초등학교에서 긍정적인 또래관계의 경험은 상이한 출신지역과 문화적 배경이 또래의 특성과 관계가 없다는 것을 깨닫는 환경을 제공할 수 있다.

요컨대 본 연구는 초등학생이 또래와의 긍정적인 관계를 경험할수록 또래의 배경보다는 또래의 본질에 주목하게 되어 문화와 인종은 동등한 위치에 있음을 인식하고 서로 존중하고 배려하는 관계를 형성하게 되는 것을 입증하였다. 따라서 긍정적인 또래관계의 경험은 초등학생들이 출신국가에 따라 차별하는 태도를 지양하고 관용, 존중과 같은 인간의 보편적 가치를 추구하여 다문화수용성 함양에 영향을 주는 요인으로 이해할 수 있다.

주요어 : 또래관계, 다문화수용성, 다문화 교육, 시민교육

학 번 : 2017-26793

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구문제	5
3. 연구의 의의 및 한계	6
II. 이론적 배경	8
1. 또래관계와 시민성	8
1) 또래관계의 개념과 역할	8
2) 또래관계의 특징과 영향	11
3) 또래관계와 시민성 발달	16
2. 다문화 교육과 다문화수용성	18
1) 다문화 교육의 개념과 필요성	18
2) 다문화수용성의 개념과 구성요소	24
3) 다문화 교육과 다문화수용성	32
3. 또래관계와 다문화수용성	34
1) 또래관계가 태도형성에 미치는 영향	34
2) 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향	37
4. 선행연구 검토	39
III. 연구 설계	43
1. 연구 가설	43
2. 연구 대상	43
3. 연구 변인과 분석 모형	46
1) 독립변인	47

2) 종속변인	49
3) 통제변인	51
4. 분석 방법	52
IV. 연구 결과	54
1. 또래관계와 다문화수용성의 특성	54
1) 초등학생의 또래관계	54
2) 초등학생의 다문화수용성	55
2. 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향	57
1) 상관관계 분석	57
2) 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향	58
V. 결론 및 제언	66
1. 요약 및 논의	67
2. 결론 및 제언	71
참고문헌	76
부록	84
Abstract	93

표 목 차

[표-II-1] 다문화수용성 차원별 하위영역	30
[표-II-2] 다문화수용성 진단 도구의 주요 측정 내용	31
[표-III-1] 연구대상의 특성	45
[표-III-2] 또래관계 척도의 하위요인 및 주요 측정 내용	47
[표-III-3] 또래관계 척도의 하위요인 및 주요 측정 내용	48
[표-III-4] 다문화수용성 진단 도구의 문항배열 및 가중치	50
[표-IV-1] 초등학생의 또래관계 수준	54
[표-IV-2] 다문화수용성 기술통계	55
[표-IV-3] 다문화수용성 구성요소별 비교	56
[표-IV-4] 독립변인 간 상관관계	58
[표-IV-5] 또래관계와 다문화수용성	59
[표-IV-6] 또래관계와 다양성 차원의 다문화수용성	60
[표-IV-7] 또래관계와 관계성 차원의 다문화수용성	62
[표-IV-8] 또래관계와 보편성 차원의 다문화수용성	64
[표-V-1] 다문화수용성에 대한 회귀분석 결과 종합	67

그 립 목 차

[그림-III-1] 분석모형	46
[그림-III-2] 다문화수용성지수 가중치 부여 산출식	51

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

우리나라는 다문화 사회로 급속히 변화하면서 이에 대한 교육적 대응이 과제로 남아있다. 특히 공교육의 출발점인 초등학교에서 다문화 학생의 비율이 급증함으로 인하여 이 학생들의 적응과 발달이 중요한 관심사로 부상하였다. 따라서 초등학교에서는 학생들이 자문화 및 타문화를 이해하고 자국내의 다양한 문화 집단의 구성원들을 공동체의 일원으로 인정하고 긍정적으로 포용하는 태도를 형성하는 것이 중요해졌다. 또한 다문화 사회에서 발생할 수 있는 사회적 차별을 감소시킬 수 있도록 학생들이 타인에 대한 존중과 공존을 위해 노력하는 시민적 자질을 함양하는 것이 그 어느 때보다 강조되고 있는 현실이다.

서울특별시교육청(2018)에 따르면 2018년 서울 영등포구 대림동의 대동초등학교는 입학생 72명 전원이 다문화 학생으로 구성되었다. 이것은 신입생 전원이 다문화 학생으로 구성된 서울에서의 첫 사례다. 대동초등학교와 같이 다문화 학생이 다수를 차지하는 경우, 주로 학교 내에 재학 중인 정주민 학생들은 그 학교를 떠나 다문화 학생이 적은 인근의 학교로 전학을 가는 것으로 파악되었다. 이것은 다문화 학생이 다수를 차지하여 자녀의 학교 적응이 수월한 곳에 입학시키고자 하는 다문화 가정의 학부모와, 다문화 가정이 많은 학교는 기피하고자 하는 정주민 학부모의 이해관계가 맞물려 발생한 현상이다. 요컨대 이 현상은 안상수 외(2015)의 연구처럼 주류사회 구성원들이 갖고 있는 다문화 가정과 다문화 관련 정책에 대한 불편한 인식과 차별적 태도와 관련이 있다. 즉, 사회 내의 다양한 민족적, 문화적 배경을 가진 구성원들이 공존하고 새로운 사회 질서를 만들며 발전적인 통합을 이루어가는 데 있어서 정주민들이 갖고 있는 다문화에 대한 인식과 태도가 중대한 영향을 미치는 것이다.

우리 사회는 외국인 노동자 및 국제결혼을 통해 지속적으로 증가하고

있는 이주민으로 인하여 다문화 사회로 급격하게 진행되고 있다. 그럼에도 불구하고 비(非) 다문화 구성원이 다수인 우리 사회의 주류 구성원들이 갖고 있는 다문화 가정과 다문화 관련 정책에 관한 수용성은 낮은 현실이다.¹⁾ 초국가적 경험을 동반하는 이주를 경험했던 다문화 가정의 이주민들은 대개 사회에서 주변인으로 살아가는 경우가 많다. 특히 우리나라의 경우 다문화 가정 이주민들의 민족적, 문화적 배경이 우리와 다른 경우가 대부분이고 그들이 가지고 있는 배경으로 인하여 다문화 가정의 이주민들은 현재 우리 사회에서 주변인으로 머무르고 있는 실정이다.

실제로 우리나라는 유엔 인종차별철폐위원회(CERD)를 통해 2007년 8월, 2012년 8월, 2018년 12월, 우리 사회가 갖고 있는 다문화 가정 및 다문화 사회에 대한 낮은 수용성을 개선하도록 권고 받았다.²⁾ 즉, 다문화 가정의 구성원이 받고 있는 내·외적인 상처와 소외감은 한국사회에서 좀처럼 줄어들지 않는 사회적 문제가 된 것이다. 우리 사회에서 다문화 가정의 구성원이 받는 차별적 언행이나 태도는 다문화 가정의 학생들 사이에서도 쉽게 발견할 수 있다. 경기도 교육청·경기가족여성개발원(2007)이 수행한 연구에 따르면, 다문화 가정의 자녀들은 그들이 다니는 학교에서 친구들로부터 차별과 따돌림을 경험한 비율이 약 16%에 달했으며 이러한 차별적 경험을 외국인인 아버지나 어머니에게 알리지 않는 응답이 28%로 나타났다. 어린 시절부터 이와 같은 차별을 경험한 다문화 가정의 자녀들이 학업이나 취업을 위해 본격적으로 사회에 진출하는 시기가 온다면 사회적 배려 대상자 혜택과 같은 역차별 논란, 다문화 가정의 자녀에게 일자리를 빼앗겼다는 분노와 같은 사회적 갈등을 야기할 것이다. 더 나아가서 민주주의의 기본적인 가치인 다양성의 증진과 공존 역시 훼손

1) 2012년 처음 실시된 국민다문화수용성 조사연구에서 산출된 다문화 수용성 지수는 51.17점이고, 2015년과 2018년 실시된 국민다문화수용성 조사연구에서 산출된 다문화 수용성 지수는 각각 53.95점, 52.81점으로 나타났다.

2) 유엔 인종차별철폐위원회(CERD)는 2007년 8월, 한국사회의 혈통주의와 단일성에 대한 강한 신념을 우려하였으며, 2012년 8월은 인종차별금지에 관한 포괄적 법률 제정 및 비시민을 향한 인종주의적 혐오 발언 확산 자제를 권고하였다. 2018년 12월은 포괄적으로 한국정부에 인종차별에 대한 금지법 제정을 촉구했다. 예를 들어 증오 표현과 외국인 노동자에 대한 차별 및 저조한 난민 인정률, 그리고 외국인 어린이의 출생 등록과 관련된 문제점 등을 지적했다.

손될 수도 있다.

이와 같은 맥락에서 본 연구는 다문화수용성에 주목하였다. 다문화수용성은 우리 사회 구성원들이 다양한 민족적, 문화적 가치를 개방적으로 인식하고 존중하며 긍정적으로 받아들이는 태도를 의미한다. 현재 우리 사회는 앞서 제시한 국민다문화수용성 조사연구 결과와 유엔 인종차별철폐위원회의 권고처럼 다문화수용성이 낮은 현실이다. 이러한 상황에서 우리 사회가 다문화에 대하여 어떠한 태도를 가지고 있는지 반성적으로 성찰해보고 어떻게 하면 다문화를 긍정적으로 수용할 수 있는지를 검토해 보는 것은 사회 통합이라는 측면에서 의의를 가진다. 또한 다문화수용성을 함양시키는 요인을 고찰하는 것은 우리 사회가 문화적 다양성을 토대로 공존의 가치를 추구하는 민주사회로 발전하기 위해서 중요한 일이다.

현재 우리 교육 현장은 과거에 비해 다문화 가정의 자녀가 증가하는 속도가 상당히 빠른 경향을 보이고 있다. 2018년 한국교육개발원(KEDI)이 발표한 통계자료에 따르면 국내 다문화 가정 학생 수³⁾는 2012년 46,954명에서 매년 10,000명 이상씩 늘어⁴⁾ 2018년의 경우 122,212명으로 2012년에 비해 약 3배정도 늘어났다. 각 학교급별 통계자료를 분석해보면 다문화 학생 수를 표집한 2012년의 전체 학생 수 대비 초등학교의 다문화 학생 비율은 1.1%인 반면, 2018년은 3.4%로 나타났다. 6년 사이에 초등학교의 다문화 학생 비율이 3배나 증가한 것이다. 이러한 추세는 우리나라의 전체 학생수가 2012년부터 2018년까지 290만 명에서 260만 명 사이를 계속 유지하고 있는 모습과 대조적이다. 즉, 전체 학령인구가 감소하고 있는 우리나라의 학교 현장에서 다문화 학생이 차지하는 비율은 매년 높아지고 있으며 초등학교의 경우 다른 상급 학교 급과 비교하였을 때 다문화 학생 비중이 가장 높은 상황이다.

이와 같은 현실에서 민무숙 외(2012)의 연구는 우리나라의 학생들이 다

3) 한국교육개발원에서 표집한 다문화가정 학생 수는 국제결혼가정 자녀(국내출생 자녀+중도입국 자녀)와 외국인가정 자녀(외국인 사이에서 출생한 자녀)를 합한 자료로 구성되어 있다.

4) 2013년 55,780명, 2014년 67,806명, 2015년 82,536명, 2016년 99,186명, 2017년 109,387명으로 나타났다.

문화 현상과 이주 집단에 대한 이해가 부족하다고 지적하였다. 또한 개인의 가치관을 형성하지 못한 청소년 시기의 학생들은 또래관계, 미디어 등이 그들의 다문화 사회에 대한 가치관을 정립하는데 있어서 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다문화수용성과 같은 태도나 성향은 성인기 이전에 내면화되어 생애 전반에 걸쳐 지속적으로 영향을 발휘한다. 이러한 맥락에서 다문화수용성과 같은 태도가 본격적으로 형성되고 발달하는 단계에 있는 초등학생들을 대상으로 다문화수용성의 수준과 그 결정기제를 살펴보는 것은 교육적으로 매우 중요하다(구정화, 2015). 요컨대 초등학생들의 다문화수용성 수준을 파악하고, 그것을 함양시키기 위한 방안을 모색하는 논의는 우리 사회가 민족적, 문화적 다양성을 인정하고 보다 민주적인 다문화 사회로 성장하는데 필요한 교육적 방향을 제시하는데 기여할 수 있을 것이다.

한편, 우리 사회의 구성원으로 성장하고 있는 다문화 가정 자녀들의 학교와 사회에서의 적응을 도울 수 있는 요인으로 또래관계는 매우 중요하다. 학령기 아동은 또래관계를 통하여 유능한 사회 구성원으로 성장하는데 필요한 사회적 능력이 발달하기 때문이다. 초등학교는 또래관계가 형성되는 시기로서 아동은 다양한 문화를 편견 없이 접근하고 가치관 형성에 있어 상대적으로 유연한 사고를 지닌 것이 특징이다(이희숙 외, 2017). 아동은 초등학교에서 성인이 되었을 때의 사회적 관계와 행동의 토대가 되는 요소를 습득하고, 개인의 행복한 삶을 구성하는데 있어 또래관계가 중요하다는 것을 인지하게 된다(Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990). 이 시기에 형성된 긍정적인 또래관계는 아동들이 다문화적 배경을 지닌 사람들에 대한 고정관념과 편견이 형성되는 것을 사전에 차단할 수 있다(Bigler & Hughes, 2009). 또한 긍정적인 또래관계는 이후 아동들이 살아갈 다문화 사회에서 여러 배경을 가진 사람들과 원활하게 소통하며 상호작용할 수 있는 공동체 의식을 함양하는데 있어서 중요한 역할을 한다. 반대로 이 시기의 긍정적인 또래관계의 결핍은 향후 삶에서 정서적인 부적응과 비행행동, 사회적 관계의 실패와 같은 결과를 초래한다(Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott,

2000). 이처럼 초등학교시기의 또래관계에서 나타나는 적응성과 비(非) 적응성은 이후 성인기까지 지속되기 때문에 이 시기에 경험하는 또래와의 긍정적인 상호작용은 중요하다고 볼 수 있다. 요컨대 아동들이 사회의 구성원과 긍정적으로 상호작용하고 원활히 소통할 수 있는 사회적 기능을 개발하도록 돕는 것은 다문화적 사회 공동체 형성을 목표로 하는 우리 사회의 현재와 미래를 위해 지원하는 것과 같다.

이와 같은 배경에서 본 연구는 미래의 다문화 사회에서 중추적인 역할을 하게 될 초등학생의 다문화수용성을 구체적으로 논의하고 이것에 영향을 미치는 초등학생의 또래관계를 함께 고려해보고자 한다. 초등학생이 경험하는 또래관계를 종합적으로 고려한다면 초등학생의 다문화수용성 발달을 구체적으로 이해할 수 있을 뿐만 아니라 다문화수용성을 제고하기 위한 실질적이고 효과적인 방안을 제시할 수 있을 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 초등학생이 경험하는 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향을 확인하고 그 의의를 탐구하는데 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해 구성된 연구 문제는 다음과 같다.

<연구 문제> : 초등학생의 또래관계가 다문화수용성에 영향을 미치는가?

이와 같이 설정된 연구문제를 해결하기 위하여 본 연구에서는 또래관계와 다문화수용성을 이해하기 위하여 관련된 이론들을 살펴보고 선행연구를 검토하고자 한다. 우선 또래관계의 개념과 영향을 고찰한 뒤 다문화 교육의 개념과 목표를 살펴보았으며 다문화수용성의 개념과 그 하위요소를 분석해 보았다. 다음으로 또래관계와 다문화수용성 사이의 상관관계를 밝히고 선행 연구를 검토하였다. 각각의 이론과 선행 연구 검토를 바탕으로 본 연구의 연구 가설을 도출하였으며 초등학생의 또래관계가 다문화수용성 함양에 어떻게 영향을 미치는지 실증적으로 검증해 보

고자 하였다.

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 초등학생이 경험하는 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향을 검증하고자 한 연구로써 다음과 같은 의의를 갖는다.

첫째, 본 연구는 다문화수용성 연구를 또래관계에 초점을 맞추어 연구를 수행하였다. 본 연구 이외에도 초등학생의 또래관계와 다문화수용성의 연관성을 파악하고자 한 선행 연구들이 존재했다. 하지만 다수의 선행 연구들은 다양한 변인에 또래관계를 포함하여 연구를 진행하였고 2차 자료에 의존하였다. 즉, 여러 변인과 다문화수용성의 상호 연관성을 밝히기에는 적절했으나 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향을 다각도로 분석하지 못하였다. 이러한 문제의식 하에 본 연구는 다문화수용성에 영향을 미치는 초등학생의 또래관계를 함께 고려하여 종합적으로 분석을 시도하였다는 점에서 기존의 다문화수용성 관련 연구들과 차별화되고 다문화수용성 함양의 한 방안으로 또래관계를 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 본 연구는 다문화 사회에서 필요한 시민적 자질로서 다문화수용성을 제시하였다. 다문화수용성은 다양한 문화의 가치를 인정하고 존중하는 총체적 태도이다. 이러한 관점에서 본 연구는 선행연구 분석과 다문화수용성의 개념과 하위요소를 고찰한 결과, 다문화수용성이 다문화사회에서 필요한 시민적 자질이라는 것을 도출했다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 본 연구는 다문화사회에 대비하여 초등학생에게 또래관계의 중요성을 강조한다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 대상인 초등학교 6학년은 인지발달 단계 중 ‘형식적 조작기’에 해당한다. 이 시기의 또래관계는 아동에게 미치는 영향력이 점차 증가한다. 또래관계를 긍정적으로 형성하기 위해서는 상대방의 입장을 고려하는 태도와 이타적인 행동이 기본이다. 즉, 친사회적인 행동과 태도가 발달한 아동들은 향후 성인이 되어서도 문화적 다양성을 가진 사람들과 긍정적인 관계를 맺을 가능성이

높다고 볼 수 있다. 따라서 초등학교에서 긍정적인 또래관계의 경험은 다문화 사회에서 다양한 사회적 관계와 긍정적으로 상호작용할 수 있는 다문화 역량의 토대가 된다는 점에서 의의가 있다.

한편, 본 연구는 연구의 대상 및 방법과 관련하여 다음과 같은 한계를 가진다.

첫째, 본 연구는 연구의 대상으로 서울특별시에 재학 중인 초등학교 6학년 학생들을 선정하였다. 이로 인하여 연구의 결과를 다른 지역과 상급 학교 급에 적용하여 일반화하는 데에는 한계가 있다. 본 연구에서는 자료수집의 한계로 인하여 연구 대상자의 지역과 연령을 제한하였으나 연구의 결과를 일반화하기 위해서는 연구 대상의 지역과 연령을 확대한 후속 연구를 통하여 추가적인 검증이 필요하다.

둘째, 본 연구는 연구 대상을 무작위 표본추출로 선정하지 못하였다는 점에서 한계를 가진다. 이러한 한계를 극복하기 위하여 서울시 각 지역 교육청 별로 1-2개의 학교를 선정할 때, 각 학교의 교육환경과 다문화 학생의 재학 여부의 편차가 크지 않도록 사전에 해당 학교의 6학년 담임 교사에게 문의하여 정보를 수합한 뒤 연구 대상 학교를 선정하였다.

셋째, 본 연구는 초등학생의 또래관계를 고려한 다문화수용성의 측정을 횡단적 자료에 기초하여 분석하였다. 그러나 횡단적 자료에 기초한 연구만으로는 시간의 흐름에 따른 연구 대상의 변화를 분석하기 어렵다는 한계점이 있다. 특히, 본 연구의 대상인 초등학교 6학년 학생은 시간의 흐름에 따른 변화의 양상이 뚜렷하기 때문에 자료를 수집한 이후에도 초등학생들의 또래관계에 따른 다문화수용성의 수준이 변화할 가능성이 있다. 따라서 동일한 대상을 시기를 달리하여 반복적으로 측정하고 분석하는 종단연구와 같은 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

II. 이론적 배경

1. 또래관계와 시민성 발달

1) 또래관계의 개념과 역할

또래관계(peer relation)의 개념을 알아보기 위해서는 또래(peer)를 명확히 정의할 필요가 있다. 아동에게 또래란 동등한 지위에 있으며 신체적, 정신적으로 발달 수준이 비슷하여 사회적으로 동일시되는 대상(Shaffer, 2000)이거나, 부모 혹은 선생님이 지위나 통제를 매개로 수직적인 관계를 맺는 것과 달리 수평적인 관계 속에서 아동을 사회화 시키는 중요한 존재로 또래를 인식할 수 있다(심희옥·신유림, 2009). 또한 또래는 연령이 비슷하고 심리적, 지리적으로 근접한 곳에서 유사한 행동수준으로 서로에게 직접적인 영향을 주고받는 대상으로 지칭할 수 있다(Hartup, 1996).

일상생활에서 또래는 유사한 단어로 친구와 혼용된다. 친구란 가깝게 오래 사귄 벗을 의미하는 단어로서 나이가 다르더라도 가까운 관계라고 지각하면 친구라고 표현한다. 반면에 또래는 나이나 발달 수준이 비슷한 개체들이라는 의미에 중점을 둔 개념이다(이주형, 2012). 이렇게 볼 때, 또래란 비슷한 연령과 정신적 성숙함을 가진 구성원들이 사회적으로 동등한 위치에서 영향을 주고받는 대상으로 개념화 할 수 있다. 이와 같은 또래 개념에 기초하여 아동들은 초등학교에서 상호작용을 하며 서로에게 영향을 주는 집단 내 관계를 형성하게 된다. 그 관계가 또래관계이다. 또래관계란 일반적으로 아동이 가정이라는 울타리를 넘어 자신과 발달상태가 비슷한 타인과 접촉하여 형성된 사회적 관계를 의미한다.

본 연구의 대상이 되는 초등학교 고학년 아동들은 발달적 측면에서 부모로부터의 심리적 독립을 추구하고 또래관계를 중요하게 여기기 시작한다. 생애 초기 아동은 대부분 신체적·정신적으로 부모에게 의존하며 부모와의 관계를 통해 인지적, 정의적, 행동적인 측면을 학습하고 발달해

나아간다. 이후 학령기로 성장하는 아동은 또래와 접촉하는 시간이 많아지면서 또래애착이 증가하고 또래문화가 형성된다. 이러한 과정에서 점차 또래와의 관계는 부모의 역할만큼 중요해지고 부모로부터의 독립을 추구하게 된다.

또래관계와 자아형성의 관계를 살펴본 선행연구들은 또래관계의 역할을 중요하게 인식하였다. 예컨대 친밀한 또래관계를 경험할수록 아동들은 긍정적인 자아를 형성하는 것으로 나타났다(이보람·박혜준, 2016). 반면에 또래로부터 소외감을 느끼고 또래와의 애착 관계를 형성하지 못하는 아동은 자신에 대해 부정적으로 평가하게 된다(Gorrese & Ruggieri, 2013).

한편, 초등학교 시기의 아동은 자신이 갖고 있는 매력과 능력 그리고 인기도 등을 인지하는데 있어서 부모보다 또래들의 평가에 더 큰 영향을 받는다(신희아·문혁준, 2009; 이현주 외 2013). 즉, 또래집단으로부터의 평가가 부모의 평가보다 더 중요한 의미를 갖기 시작한다. 사회적 측면에서는 집에서 활동하는 시간보다 학교와 같은 집 이외의 장소에서 또래들과 보내는 시간이 많아진다(Fuligni & Eccles, 1993). 그 결과 아동은 또래와의 상호작용을 통하여 대인관계 기술, 의사소통 능력과 같은 사회적 능력이 발달한다. 요컨대 아동이 성장할수록 또래관계는 그들의 삶에서 점차 중요한 역할을 담당하게 된다(정문자·여종일, 2009).

이와 같은 또래관계는 연구자마다 정의하는 내용이 다양하나 동등함을 기초로 또래 간에 영향을 주고받는 자발적인 관계라는 점에서 공통점이 있다. Hartup(1996)은 또래 사이에 발생하는 평등한 상호작용을 토대로 서로의 관심사를 공유하면서 자발적인 접촉을 유지하는 관계를 또래관계로 규정했다. Costin과 Jones(1992)은 또래관계를 또래가 서로 도움을 주고받으며 자신이 갖고 있는 개인적인 감정과 비밀 등을 공유하고 심리적 안정을 갖도록 지속적으로 노력하는 상호보완적인 관계로 인식하였다. 또래관계를 가족이라는 울타리 밖에서 아동이 또래와의 접촉을 통해 생성된 사회적 관계를 의미한다고 보는 견해도 있다. 이 때 아동들은 집단 내에서 다른 또래로부터 인정을 받기 위해 지속적으로 노력하기 때문에

역동적인 관계를 맺는 경향이 있다(Parker & Asher, 1987). 즉, 또래관계는 대등한 지위에서 서로의 고민이나 갈등을 공유하고 해결방향을 제시해주는 관계로서 정서적 안정을 제공한다고 볼 수 있다.

한편, 또래관계는 현실에서 친구관계와 구분되어 사용되고 있지 않다. 그러나 두 개념은 엄밀히 따지면 다른 개념이다. 두 개념의 구분은 학교나 사회에서 형성하는 대표적인 관계의 특성을 파악하고 차이를 비교하는데 도움을 줄 수 있다. 친구관계는 친구라는 단어에 기초하여 정서적으로 친밀한 관계에 초점을 둔 개념으로, 나이나 그 외의 기준이 다르더라도 자신이 가까운 관계라고 느끼면 친구관계라고 표현한다(이주형, 2012). 대부분의 아동은 또래들 중에서도 자신이 서로 만족할 만한 관계를 형성하는 한 명 혹은 소수의 또래들과 특별한 관계를 맺는데 이것을 친구관계로 정의한다(Parker & Asher, 1993). 이에 비하여 또래관계는 친구관계를 포함하는 상위 개념으로써 친구관계보다 구성원이 많고, 아동들에게 더 큰 사회조직에 대한 통찰을 제공하고 친구관계가 제공하지 못하는 보다 큰 공동체의 일원으로서의 소속감을 형성하게 한다(Berk, 1988). 요컨대 친구는 양자적 관계라고 볼 수 있는 반면, 또래관계는 집단 규준과 가치에 기반하여 집단적인 기능을 통해 발전해온 것이다(Chen, Chen, & Kaspar, 2001).

이와 같은 논의들을 종합하여 본 연구에서는 또래관계를 ‘수평적이고 동등한 지위에 있는 또래들이 상호간에 영향을 주고받으며 형성된 지속적이고 안정된 사회적 관계’로 개념화하고자 한다. 또래관계를 이렇게 개념화할 경우, 아동기나 청소년기에 친구관계 보다 또래관계가 발달 정도가 비슷한 개체 간에 다양한 경험을 공유하는 관계로써 더 적합하다. 실제로 아동이나 청소년을 대상으로 또래관계를 분석하고자 하는 여러 연구들에서는 이러한 개념을 토대로 또래관계를 측정하고 있다(김미란·최정미, 2004).

2) 또래관계의 특징과 영향

또래집단에서의 소속은 아동의 발달에 있어서 중요한 역할을 담당하기 때문에 선행 연구들은 또래관계의 중요성을 지지하고 있다(Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). 아동기의 또래관계에 대한 현대 연구들의 이론적 토대는 Piaget(1932)의 인지발달이론이다. 인지발달이론에서는 사회적 상호작용에 대해서 강조하면서, 또래관계가 사회인지적 기능을 학습하고 실행할 수 있는 기회를 제공한다고 보았다(Bornstein & Lamb, 2009). Piaget는 아동기의 또래관계는 균형적, 수평적이라는 특징을 갖고 있기 때문에 비대칭적, 수직적이라는 특징을 갖고 있는 아동-성인 간의 관계와는 확연히 구분된다고 보았다.

인지발달 측면에서 인간은 상호작용을 통해 기존에 갖고 있던 자신의 지식체계와 외부세계로부터 들어오는 새로운 지식체계와의 불일치를 조절하는 과정을 경험한다. 이를 통하여 인간은 지속적으로 세상에 대한 지식체계를 구성하고 습득하며 살아간다. 이 때 아동은 또래가 아닌 성인과의 관계에서 성인이 갖고 있는 비대칭적이고 높은 인지적 수준으로 인하여 그들의 관점을 그대로 수용하는 경향을 보인다.

반면에 아동은 또래와 상호작용을 할 경우 외부에서 들어오는 새로운 지식체계를 성인과의 관계와는 달리 무분별하게 수용하지 않는다. 즉, 자신의 관점과 상대방의 관점을 조절하는 과정을 거쳐 인지적 갈등을 해결하고 새로운 지식을 구성한다. 이렇게 볼 때 또래관계는 인지발달 측면에서 아동과 성인 간에 발생하는 비대칭적, 수직적 관계와는 달리 균형적, 수평적 관계이다. 또한 또래와의 상호작용에서 인지적 갈등이 발생할 경우 아동 스스로 주도적으로 해결하는 것이 특징이다. Hartup(1989)의 연구도 이와 같은 사실을 뒷받침한다. 그는 초등학교 저학년을 대상으로 한 연구에서 또래간의 관계는 동등한 위치에서 발생하고 평등에 기초한 상호작용을 관찰할 수 있다는 맥락에서 아동-성인간의 수직적인 관계와는 뚜렷이 구분된다고 지적하였다.

또래관계에 대한 또 다른 이론적 토대는 Sullivan(1953)의 대인관계 이

론에서 찾아볼 수 있다. Sullivan은 아동의 대인관계의 유형 중 하나인 또래관계에 따라 그들의 학교생활뿐만 아니라 사회생활의 적응양상이 달라질 수 있다고 보았다. 긍정적인 또래관계는 아동의 사회적응 역량 발달과 밀접한 관련이 있다. 또래관계가 긍정적인 아동은 학교생활에 높은 적응력을 보이고 학교의 구성원을 향한 긍정적인 태도를 갖고 있다. 이러한 성향은 다양한 배경을 가진 학교, 사회 구성원과의 원만한 관계를 유지하게 도와준다. 반대로 부정적인 또래관계는 아동의 사회적응 역량 발달에 부정적인 영향을 준다. 즉, 아동의 또래관계는 학교뿐만 아니라 사회에서의 대인관계 형성의 기초가 된다.

Sullivan은 아동들의 또래관계에서 상호 존중, 평등, 호혜성의 개념이 발달한다고 주장하였고 초등학교 고학년에 해당하는 아동들은 서로에 대한 가치를 인식하기 시작하여 또래와의 관계를 중요하게 인식한다고 보았다. 고학년이 되면 아동은 학교와 같은 집 이외의 장소에서 점차 많은 시간을 보내게 되고 또래와 관계를 형성해 나간다. 이때 자신의 문화와 가치관을 공유하면서 아동들은 또래문화를 형성하고 그 속에서 소속감과 정서적 안정감을 느끼게 된다. 그 결과 이 시기의 또래들은 사회적인 지지자로서 아동의 삶에 영향을 미친다(Rubin, Chen, Coplan, Wojslawowicz, 2009). 예컨대 또래로부터 인정을 받고 안정적인 관계를 형성하며 또래규범과 또래문화를 공유하는 아동은 긍정적인 자아를 형성하는 반면에 또래로부터 소외감을 느끼고 또래와의 애착관계를 경험하지 못하는 아동은 자신에 대해 부정적으로 평가하게 된다(Gorrese & Ruggieri, 2013). 즉, 아동의 또래관계는 발달측면에서 그들의 자아 형성에 기초가 된다.

또래관계의 특징에 대한 이론적 논의를 토대로, 아동의 또래관계를 이해하기 위해서는 또래관계가 아동의 발달에 미치는 영향을 종합적으로 고려할 필요가 있다. 선행연구를 살펴보면 아동들이 경험하는 또래관계가 그들의 발달에 미치는 영향은 구체적으로 다음과 같다.

첫째, 또래관계는 아동의 주관적 안녕감에 영향을 미친다. 주관적 안녕감(subjective well-being)이란 개인이 자신의 삶을 행복하다고 느끼는

정도에 의해 삶의 질이 결정된다는 개념이다(Diener, 2000). 주관적 안녕감은 인지적, 정서적 요소 모두를 포함하는 다차원적인 구인으로서 긍정적인 정서의 경험과 고통이나 불만족과 같은 부정적인 정서의 경험을 통하여 개인의 삶의 질에 대한 판단을 포괄한다(유설희 외, 2015). 초등학교에 입학한 아동들은 가정에서 부모로부터 무한한 애정과 관심을 받고 성장한 것과는 달리, 학교의 낯선 환경과 처음 마주치는 타인과의 관계로 인하여 스트레스를 받는다. 이와 같은 스트레스를 해결하는 방법 중 하나는 또래관계를 통한 행복이다(박영아, 2011). 아동들의 또래관계는 주관적 안녕감에 직접적인 영향을 미치는 것으로 파악되는데, 이것은 또래관계가 긍정적일수록 주관적 안녕감이 높게 나타나는 연구결과 때문이다(유설희 외, 2015). 즉, 또래에게 수용되는 정도를 높게 지각하는 아동이 그렇지 않은 아동보다 일상에서 행복감을 크게 느낀다(박영아, 2011). 박현철 외(2011)가 초등학교 4-6학년 아동들을 대상으로 수행한 연구는 사회적 지지원 가운데 또래집단으로부터의 지지가 아동의 행복감에 가장 중요한 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 이와 같은 결과는 아동이 점차 학교에서 보내는 시간이 많아지면서 친밀감의 욕구가 증가하고 발달 특성상 또래관계를 통하여 욕구를 충족하는 경향이 있기 때문이다(Sullivan, 1953). 초등학교 6학년을 대상으로 한 국내 연구에서는 또래와의 긍정적인 관계를 경험한 아동이 행복감을 더 크게 지각하는 경향을 보여준다(정혜원·조옥귀, 2011).

국내뿐만 아니라 국외의 연구에서도 유사한 결과를 찾을 수 있다. Ritchie 외(2018)는 초등학교에서 아동들의 또래관계를 연구한 결과, 또래와의 상호작용에 참여하는 것은 아이의 자존감과 행복을 위해 중요하다고 지적했다. 그들은 연구를 통하여 초등학교에서 또래관계의 경험은 아동의 행복과 학업 성취도뿐만 아니라 청소년기까지의 정신건강, 사회에서 만날 수 있는 또래와의 친밀한 관계 형성에도 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있었다. 이처럼 또래관계는 아동이 향후 학교와 사회에서의 행복한 삶을 영위하는데 유의미한 영향을 미치는 요소이다. 따라서 아동의 발달과 관련한 논의를 위해서는 또래관계의 맥락을 고려할 필요

가 있다.

둘째, 초등학교 시기의 또래관계는 아동의 자아정체감을 형성하고 발달하는데 영향을 미친다. 긍정적인 또래관계의 경험은 아동에게 정서적 안정감을 제공하고 자존감 향상과 같은 긍정적 자아를 형성하는데 기능한다. 반면, 또래와의 애착관계를 형성하지 못한 아동은 소외감을 느끼고 자신에 대해 부정인 자아를 형성하게 된다(Gorrese & Ruggieri, 2013). 예컨대 아동은 또래관계를 통하여 자신과 타인에 대한 이해가 발달하고 사회구조 속에서 자신이 어디에 위치하는지 깨닫는다. 이러한 과정을 통하여 아동은 본인의 자아를 인식하기 시작한다.

유아기를 거친 아동이 초등학교에 입학하면 그들은 또래와의 관계에서 다양한 역할을 경험한다. 아동은 학교에서 그들이 수행하는 일반적인 행동 가운데 무엇이 친사회적 행동이며, 어떤 행동이 옳고 그른지를 또래의 행동을 관찰하며 깨닫게 된다. 즉, 또래는 서로에게 중요한 모델링의 기능을 한다(Gest, Graham, & Hartup, 2001). 이러한 측면에서 아동은 학교에서 또래가 수행하는 행동이 가정에서 지켜보던 부모 혹은 자신의 행동과 다르다는 것을 인지한다. 또한 아동은 다양한 배경으로 인하여 타인이 자신과는 다른 객체이며 다른 관점을 가질 수 있다는 것을 인지한다. 이처럼 또래관계를 통해 아동은 자기중심적인 세계에서 벗어나 타인을 이해하고 존중하는 성숙한 인격 형성의 과정을 경험한다(Sullivan, 2013). 요컨대 또래관계는 아동들의 자아정체성 확립에 중요한 영향을 미치는 요인이자, 자신과 타인에 대해 학습할 수 있는 귀중한 환경을 제공한다.

셋째, 또래관계는 아동의 사회성 발달에 유의미한 영향을 미친다(Cole & Cole, 1993; Harris, 1999). 또래관계와 사회성 발달의 관계를 살펴본 선행연구들은 아동기 및 청소년기에 형성하는 또래관계가 성인기의 사회성 발달을 유의미하게 예측할 수 있다고 지적한다(Hartup, 1983; Parke & Asher, 1983). 가령, 또래와의 친밀한 관계를 유지하는 아동은 또래와의 교류가 활발하고 그들의 감정에 공감하며 또래들의 장점을 긍정적으로 인식한다. 또한 실수나 약점에 관해서는 관용적이고 또래의 처지를

헤아리는 등의 수용적인 태도를 갖는다(천유리·한기순, 2012). 이와 같은 특성을 지닌 아동은 또래집단에 수용되고 또래와의 원활한 상호작용 과정에서 사회성이 발달한다. 반면에 그렇지 않은 아동은 또래와의 관계에서 어려움을 겪고 사회성 발달이 더딘 것으로 나타났다(Shaffer, 2000; Berndt, 2002). Hartup(1991)의 연구는 이러한 논의를 입증한다. 그는 유아기와 학령기 아동의 또래관계를 연구하면서 성인기의 행복한 삶을 예측할 수 있는 아동기의 발달요소는 학교성적이 아니라 사회성임을 강조하였고 아동기에 형성한 또래관계가 성장한 후의 행복과 불행을 예측할 수 있는 지표가 될 수 있다고 지적했다(Hartup, 1999). 이처럼 아동의 사회성 발달을 이해하기 위해서는 또래관계가 아동의 사회성 발달에 미치는 영향을 종합적으로 고려할 필요가 있다.

기존의 연구 결과는 초등학교에서 아동의 또래집단 수용 경험이 이후의 사회적 적응 및 발달과 밀접하게 관련되는 것을 보여준다(Cole & Cole, 1993). Bagwell, Newcomb, & Bukowski(1998)은 초등학교 5학년의 또래관계를 종단연구를 토대로 분석한 결과 그들의 현재의 또래관계 양상이 향후 청소년기와 성인기의 사회적 관계를 유의미하게 예측할 수 있었다. 집단 내 친밀한 관계를 형성한 아동은 향후 사회에 진출하여 대인관계를 유지하고 형성하는데 있어 긍정적인 모습을 보여줬다. 또래관계와 사회성 발달 지표 사이의 상관관계는 이와 같은 결과를 지지한다. 또래집단 사이에서 긍정적인 또래관계를 경험하는 아동들은 학교생활에 더욱 활발히 참여하고, 사회적 수용에 대한 높은 자의식, 자아존중감이 증가하는 것으로 나타났다(Berndt & Keefe, 1995). 긍정적 또래관계의 경험은 아동이 다양한 환경에서 또래와의 성공적인 교류를 위해 중요한 대인관계 기술이나 사회적 규범을 습득해 나가는 것을 뜻한다. 요컨대 아동의 긍정적인 또래관계의 경험은 향후 다른 사람과의 원활한 관계를 형성하는데 영향을 준다(Youniss, 1980). 따라서 또래관계는 아동이 이후 사회에 진출하였을 때 원활한 사회생활을 위한 필수적 요소인 사회성을 발달시키는 데 있어 중요한 매개체이다(Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Ecans, & Snider, 2003).

3) 또래관계와 시민성 발달

민주주의 사회에서 학교는 교육을 통하여 학생들이 올바른 가치관을 형성하고 공동체의식을 함양하는 것을 목표로 한다. 학생들이 이러한 과정을 거쳐 시민적 자질을 갖춘 성인이 된다면 우리 사회는 갈등과 분쟁이 해소되고 공존과 화합의 사회를 형성하게 될 것이다. 사회과는 이와 같은 이상적 사회를 건설하는 데 있어 중요한 역할을 담당하는 교과이다. 교과목의 목표로서 사회과는 학생들이 사회생활에 필요한 지식, 기능, 태도를 학습하여 사회 현상을 올바르게 인식하고 민주시민의 자질을 갖추도록 하는 교과이기 때문이다(모경환·임정수, 2011).

사회과에서 민주시민의 자질로서 시민성을 논의할 때 시민성의 개념은 고정된 것이 아니라 사회의 상황에 따라 변화한다는 것이 일반적 견해이다. 사회의 변화에 따라 적합한 시민성을 탐구하는 논의는 지속되어 왔다. 최근의 시민성에 대한 논의 중 하나는 기능적인 측면에 초점을 두는 것이다. 즉, 시민성을 가진 사람은 어떻게 행동하는가에 초점을 두는 논의이다. 이러한 논의는 대체로 시민이 갖추어야 할 덕목이나 행동 등의 하위요소에 초점을 둔다(구정화, 2015). 본 절에서는 모경환·임정수(2011), 구정화(2015)의 논의를 토대로 시민성의 개념을 사회생활에 필요한 기능적 측면에 맞춰 공동체 의식, 사회적 능력으로 설정하고 시민성의 발달에 초등학생의 또래관계가 미치는 영향을 논의해 보고자 한다.

첫째, 공동체 의식이다. McMillan & Chavis(1986)은 공동체 의식을 “구성원들의 소속감과 집단 자체를 중요하게 여기는 구성원들의 인식 그리고 구성원들의 욕구가 서로에 대한 헌신을 통해 충족될 것이라는 공유된 믿음”으로 정의했다. 이러한 정의를 바탕으로 McMillan와 Chavis는 공동체의 개념을 지역과 사회구성원 간의 관계적 특징을 포함하여 논의를 확장하였고 그 결과 공동체 의식은 자신의 주변에 현존하는 이들과의 관계에서 시작하여 가정, 지역사회, 국가, 전 지구로까지 그 관계성이 다양하게 나타날 수 있다고 보았다(McMillan & Chavis, 1986; 구정화, 2015 재인용).

공동체 의식을 시민성의 중요한 요소로 인식한다면 아동에게 있어 또래관계는 중요한 영역이다. 시민적 자질을 학습하고 실천할 수 있는 기회를 제공하기 때문이다. 초등학교 고학년으로 성장할수록 아동은 점차 학교에서 생활하는 시간이 많이 지고 또래와의 상호작용이 증가하게 된다. 가정과 달리 학교는 자신의 욕구를 조절하고 통제하는 것이 필요하다. 이러한 상황에 놓인 아동은 필연적으로 주위 또래들과의 갈등을 경험한다. 학교에서 또래와의 갈등이 발생했을 때 아동들은 그것을 해결하는 과정에서 상호간의 이해와 존중을 경험하고 갈등을 타협하는 방법을 학습해 나아간다. 이와 같은 과정을 거치면서 아동들은 갈등을 점점 더 효과적으로 해결하게 되고 상호간의 존중과 이해를 토대로 학교생활 속에서 타인존중, 공동체 의식과 같은 시민성이 발달하게 된다(박정란, 2008).

둘째, 사회적 능력(social competence)이다. 사회적 능력은 유능한 사회구성원으로 살아가는데 필요한 적응능력, 적절하고 효과적인 대인관계를 형성하고 다른 사람의 역할을 수용하는 능력 등을 의미한다(Weinstein, 1969). 사회적 능력은 다양한 공동체에 속해있는 시민들의 원활한 사회적응을 위해 필요한 시민적 자질로서 생득적인 것이 아니라 학습을 통해 발달하게 된다(Guralnick, 1990).

또래와의 상호작용 기회는 사회적 능력을 발달시키는데 기여한다(Cole & Cole, 1993). 아동은 학교 혹은 과외 활동에서 또래집단 내의 다른 아동과 함께 생활한다. 이 과정에서 또래와의 상호작용을 시도하고 그 결과 또래관계의 성공과 실패를 경험한다. 성공적인 또래관계는 긍정적인 관계를 의미한다. 또래와의 긍정적인 상호작용을 통해 서로의 감정을 교류하고 자기중심성을 탈피하여 구성원에 대한 애착, 친사회적 행동과 같은 사회적 능력이 발달한다. 가령, 사회적으로 위축된 아동이 긍정적인 또래상호작용을 경험한 결과 위축되었던 아동들은 이전에 비해 사회적 능력이 발달한 것으로 나타났다(Hartup, 1989). 또래관계의 실패는 아동 사이에서 의견의 불일치, 괴롭힘과 같은 갈등이 발생하고 그것을 해결하지 못하여 부정적 또래관계가 형성되는 것을 뜻한다. 그 결과 사회생활

에 필요한 기능을 발달시키고 실행할 기회가 점차 줄어들게 되므로 사회적 능력을 획득하는 데 어려움을 겪게 된다(신희옥·신유림, 2009). 이처럼 아동들은 또래 간 상호작용을 통해 사회적 적응에 필요한 기능을 발달시키게 되므로 또래관계는 아동의 사회적 능력 발달과 밀접히 관련됨을 예측할 수 있다(임정하·정옥분, 1996).

공동체 의식이 높고, 사회적 능력이 발달한 아동은 타인에 대한 이해가 깊고 존중하는 마음을 가지는 것이 특징이다(정옥분, 2014). 이러한 특징을 가진 아동은 또래와의 긍정적인 관계를 경험한다. 반대의 경우, 아동은 또래와의 관계에서 갈등이 발생하고 그것을 해결하지 못하는 상황이 반복되는 경향이 있다. 그 결과 또래관계에서 고립과 같은 부정적인 경험을 하게 되고 이는 향후 청소년과 성인기의 사회생활에도 영향을 끼친다(Hartup, 1983). 이처럼 또래관계는 아동의 시민성 발달에 있어 영향을 주고받는 요인이므로 또래와의 긍정적인 관계를 형성하는 것은 초등학교 아동의 시민성과 관련한 논의에 있어 중요하게 다뤄져야 할 주제이다.

2. 다문화 교육과 다문화 수용성

1) 다문화교육의 개념과 필요성

우리나라는 저출산·고령화와 더불어 다문화 사회로 진입하고 있다. 특히 2000년대 이후 외국인노동자의 유입과 결혼이주민이 증가하면서 다문화적 변화가 가속화되고 있는 현실이다. 이와 같은 변화 속에서 다문화 교육은 자국내의 다양한 공동체에 대해 편견 없는 시각과 일체감을 가지고 학생들의 세계시민성을 함양하는데 도움이 된다. 그러나 다문화 교육의 대상, 목표, 그리고 구성요소 등에 관하여 학교 현장과 일반인들의 인식 수준은 아직 낮은 것으로 나타났다.

모경환·임정수(2014)의 연구에 따르면 일반적으로 우리 사회는 다문화 교육과 관련하여 그 개념을 국제이해교육(Education for Intercultural

Understanding)과 글로벌교육(Global Education) 등으로 혼용하여 혼란을 겪고 있다. 이와 같은 현상은 세 개념이 세계시민성의 함양을 목표로 한다는 점에서 유사하기 때문에 발생한다. 특히 교사마다 다문화교육에 대하여 서로 다른 견해를 가지고 있는 현실은 시급히 해결해야 할 문제이다(박귀선·남상준, 2009; 김종훈, 2014). 학교 현장에서 교육의 개념을 명확히 구분하지 않고 실행하는 것은 교사가 본래 의도했던 것과 다른 결과를 초래할 가능성이 높다. 따라서 국제이해교육, 글로벌교육 그리고 다문화교육의 개념을 명확히 정의하고 차이를 분명히 인지하는 것은 각각의 교육이 추구하는 목적의 달성을 위해 중요하다. 이러한 점에서 본 연구는 교육의 목표와 구성요소 측면에서 국제이해교육과 글로벌교육의 개념을 검토한 후 다문화 교육의 그것과 비교, 분석한다. 그리고 각각의 교육이 추구하는 목적을 논의하고자 한다. 이러한 논의는 다양한 문화가 공존하는 우리 사회의 맥락에서 다문화 교육의 개념을 관련 개념과 혼동하지 않고 분명하게 인식할 수 있는 기회를 제공할 것이다.

국제이해교육은 유네스코(UNESCO)를 중심으로 오랜 역사 동안 국가 간 상호 이해증진과 교류를 넓히기 위해 전개되어 온 교육이다. 일반적으로 국제이해교육의 목표는 세계시민으로서의 자질을 육성하는데 있다. 유네스코에서 밝힌 국제이해교육의 목표는 “모든 사람이 더불어 사는 세상을 만들도록 다른 나라와 민족, 문화와 생활습관 등을 바르게 이해하고 민주주의와 인권, 사회정의와 평등의 가치 위에서 지속가능한 발전과 평화로운 세계를 일구어 내는 세계시민으로서의 의식과 자질 함양이다(유네스코 아시아태평양국제이해교육원, 2003).” 국제이해교육은 자문화 중심주의에서 벗어나 다양한 문화에 대한 존중과 이해를 강조한다. 내용 요소로써 평화와 인권, 문화적 다양성 등을 제시하여 공동체적 삶을 추구한다. 이러한 교육적 과정을 통하여 학습자들은 인류애와 같은 보편적 가치를 실천하고 궁극적으로 세계시민으로서 자신의 모습을 긍정적으로 바라보는 것을 기대한다. 즉, 국제이해교육은 인류보편적인 시각에서 자국중심주의에서 벗어나 문화적 다양성을 바탕으로 세계 시민성을 함양하는 교육으로 이해 할 수 있다.

글로벌 교육(Global Education)은 1970년대에 국제이해교육이 국가 간 세력불균형과 불평등에 대한 인식에 소홀했다는 점을 비판하면서 등장하였고 주변부, 중심부 국가의 모든 학습자들을 위한 교육을 설계하는 특징을 갖고 있다(모경환·임정수, 2014). 글로벌 교육은 세계 차원의 이슈, 사건, 관점을 다루는 학문 분야이다. 내용요소로서 국제사회와 국내 사회, 개인과 세계를 학습 장면에서 구체화할 수 있는 주제와 소재, 논리를 함의하고 있다(Hicks, 2003). Merryfield(1994)는 글로벌 교육을 세계 공동체 속에서 의사결정에 필요한 지식, 기능, 태도를 계발하는 교육이라고 정의했다. 그는 학생들이 직면한 다양한 문제에 올바르게 의사 결정하는 능력을 키우고 사회문제에 적극 참여하는 태도를 강조하였다. 요컨대 글로벌교육은 전 지구적 관점에서 발생하는 문제를 해결하는데 필요한 지식, 기능, 가치 및 태도를 계발하여 세계시민성 함양을 목표로 제시한 교육으로 개념화 할 수 있다.

이상으로 국제이해교육과 글로벌교육의 개념에 대한 다양한 논의를 고찰해 보았다. 교육의 목표측면에서 두 개념은 세계시민으로서의 자질 육성을 추구한다는 점에서 합의점이 있다. 내용요소 측면은 세계화 시대의 문화적 다양성, 복잡성, 인권과 같은 시민적 자질을 교육과정에서 다루고 있다는 점에서 공통적이다. 다문화 교육 역시 세계시민성의 함양을 목표로 한다는 점에서 두 교육과 견해를 같이 한다. 그러나 국제이해교육과 글로벌교육과 달리 다문화교육은 자국 내에 존재하는 상이한 집단 간의 이해와 관용, 그리고 교육의 기회균등을 목적으로 한다는 점에서 큰 차이점이 있다. 또한 내용요소 측면에서 국제이해교육은 세계적 차원의 다양성에 관심을 두는 반면 다문화교육은 자국내의 다양성과 차별문제에 관심을 둔다(김현덕, 2007). 즉, 다문화 사회에서 교육의 본래 취지를 살려 목적인 결과를 얻기 위해서는 세 개념을 구별하여 사용하는 것이 옳다.

문화는 한 사회집단의 생활양식이자 인간이 만든 총체적 환경이다(Lewis & Souflee, 2001). 다문화는 동일한 혈통과 문화를 추구하던 단일 문화에 다른 문화들이 통합되어 여러 문화가 공존하는 상태로서 다문

화주의(multiculturalism)에서 비롯된다(서기주, 2015). 다문화주의란 다양한 언어, 문화, 민족, 종교 등을 통해서 서로의 문화적 정체성을 인정하고 다양한 문화가 공존하는 것을 추구하는 사회적 질서를 말한다(윤인진, 2008). 다문화교육은 다문화주의에 토대를 둔 교육이다. 초기의 다문화교육은 미국에서 1960년대 시민권운동(civil right movements)에 그 기원을 두고 흑인들이 백인과 동등한 교육을 받을 권리를 주장하면서 등장했다(박윤경, 2006). 가령, 소수집단을 주류집단에 동화시키는 동화주의적(assimilationist ideology) 사고에 기반한 용광로이론(melting pot)에 반발하여 다문화교육이 주목받은 것이다. 동화주의적 사고는 소수문화를 강제로 주류 사회에 편입시키려는 시도로 인하여 소수집단에 대한 편견과 차별, 갈등을 근본적으로 해결하지 못하고 사회전반에 갈등과 긴장을 지속적으로 유발하였다(Banks, 2014). 이러한 논의과정에서 다문화교육은 인종적 편견 해소와 사회통합을 이루기 위하여 모든 학생들이 균등한 교육기회를 제공받을 수 있는 교육개혁운동의 일환으로 등장하게 되었다.

다문화 교육에 대한 논의는 국내·외 학자들 사이에서 활발히 이루어지고 있다. 이러한 논의는 다양성을 중요하게 생각하는 민주주의 사회에서 나타나는 긍정적인 현상이며 학문의 발전에 효과적이다. 다문화교육의 개념에 대한 정의는 학자마다 다양하게 표현한다. 그러나 공통적으로 다문화교육은 한 사회에는 다양한 문화가 존재한다는 사실을 인정하고 각각의 문화는 고유한 가치를 내포하고 있다는 것을 전제로 하고 있다. 실제로 다문화교육가들은 다문화교육의 목적, 목표 그리고 접근법에 대하여 높은 수준의 합의를 도출했다(Banks, 2014). 요컨대 대부분의 학자들은 다문화교육의 가장 큰 목적이 모든 학생이 인종적, 문화적 다양성이 증대되는 현실에서 요구하는 시민적 자질인 지식, 기능, 태도를 함양하는 것이라는 데 동의한다(Banks & Banks, 2004). 이에 본 연구에서는 학자들이 정의한 다문화교육의 개념을 대상, 목표, 구성요소 측면에서 각각 논의해 보고자 한다. 이러한 논의는 다문화 교육에 대한 올바른 인식을 심어주고 향후 다문화 사회에서 발생하는 문제 상황들에 대한 적절한 대

비책을 마련하는데 도움이 될 것이다.

Banks(2014)는 다문화교육의 목표를 세 가지로 나누어 정의했다. 첫째, “교육의 기회균등을 위한 소수자에 대한 배려”이다. 둘째, “주류 집단의 학생까지 포함한 모든 학생들의 시민적 자질 육성”이다. 셋째, “전 지구적 관점에서 지구촌 공동체의 일원으로서의 세계시민성의 함양”이다. 이러한 목표들은 상호보완적인 관계에서 유기적으로 기능한다.

뱅크스(Banks)는 다문화 교육의 개념을 “사회계층이나 민족, 인종, 민족, 성 등에 있어 다양한 배경을 지닌 모든 학생들이 평등한 교육 기회를 경험할 수 있도록 교육과정과 교육 제도를 개선하고자 하는 교육 개혁 운동”으로 정의하였다. 특히 그는 지난 수십 년간 개념과 이론의 토대가 확립된 다문화교육이 특정 민족, 성을 위한 교육이 아니라 민족적 갈등이 깊어가는 시대를 살아가는 모든 학생의 시민적 자질을 길러주는 교육이라는 점을 분명히 강조했다.

Bennet(2007)은 다문화 교육의 목표를 “다문화사회에서 편견과 인종차별을 줄이고 인종 간 관계를 개선하는 것”으로 인식했다. 그리고 다문화교육의 핵심범주로 ‘평등교육’, ‘교육과정의 개혁’, ‘다문화적 역량’, ‘사회정의’, 총 네 가지를 포함하고 있다고 인식하였다, 첫째, 평등교육은 “다문화교육의 핵심이고 중요한 철학적 개념이자 목표”로써 사회의 모든 계층에게 공평하고 동등한 교육기회의 제공을 목적으로 한다. 하위 영역으로 ‘학교의 교실 분위기’, ‘학생의 성취도’, ‘교수·학습의 문화적 유형’ 등이 포함된다. 둘째, 교육과정 개혁이다. 주류사회의 관점에 의해 무시당하고 소홀히 다루어왔던 특정 영역이나 관점을 재조명하는 것으로 기존의 교육과정에 대한 재인식과 변혁의 의미를 담고 있는 교육과정 개혁은 평등교육을 실천하기 위한 핵심 요소이다. 교육과정 개혁의 하위 영역으로는 ‘역사적 탐구’, ‘교재와 수업자료의 편견 제거하기’, ‘교육과정 이론’이 포함된다. 셋째, 다문화적 역량(multicultural competency)⁵⁾은 “다문화

5) 장인실·차경희(2012)는 다문화적 역량은 다양한 문화를 가진 사람들을 이해하고 의사소통하는데 필요한 인지적, 정의적, 행동적 능력 등을 총칭하며 다양한 문화 집단과 관련된 지식, 민족 집단 간의 다양성의 인정, 인종과 문화적 편견의 타파 등이 포함된다고 해석했다.

사회에서 요구되는 개인 차원의 역량 또는 개인의 발달이나 본질을 의미한다.” 하위 영역에는 “민족 정체성 발달”, “편견제거”, “민족집단 문화관련 연구”가 포함된다. 넷째, 사회정의는 “사회의 공평한 접근, 참여, 성취의 측면”을 의미하는 요소로써 사회적 불평등에 대한 인식을 발전시키고, 사회적 개혁에 적극적으로 참여해야 함을 강조한다. 하위 영역에는 “인구통계”, “대중문화에서 문화와 인종”, “사회적 행위”가 포함된다. 이러한 구성요소를 고려하는 것은 교사가 다문화 교육의 실행에 있어 교수학습에 대한 목표를 뚜렷하게 설정할 수 있도록 도와준다(Bennet, 2007). 이상을 종합하여 Bennet은 다문화 교육을 “평등교육이라는 목표 실현을 위해 교육과정 개혁을 통하여 소수집단과 주류집단에 관계없이 모든 사람이 다문화적 역량을 길러 사회정의를 실현할 수 있도록 하는 교육”이라 정의하였다.

국내의 경우 모경환·임정수(2014)는 다문화교육을 “여러 민족과 인종 집단 간 관용과 이해를 추구했던 집단간 교육 또는 집단간 이해교육(Intergroup Education)이 소기의 성과를 거두지 못하자 이를 비판하며 등장하였고, 인종 및 민족 집단 간 불평등 나아가 모든 종류의 불평등을 해소하고 균등한 교육 기회의 실현을 추구하는 개혁운동”으로 정의하였다. 이러한 관점에서 그들은 다문화교육의 목표를 “다양한 문화적 배경을 가진 학생들이 평등한 교육 기회를 제공받고, 다원화된 민주 사회에서 효율적으로 기능할 수 있는 민주시민의 육성”으로 설정하였다. 또한 다문화교육의 구성 요소로써 문화적 다양성에 대한 지식, 관점의 전환, 편견의 일소, 평등 의식 확대, 사회적 약자에 대한 배려심의 함양 등에 초점을 맞추었다(모경환·임정수, 2014).

이상으로 국내·외 학자들이 정의한 다문화 교육의 개념을 교육의 대상, 목표 그리고 구성요소 등으로 구분하여 검토해보았다. 이들 논의는 다음과 같은 공통점을 갖는다.

첫째, 교육의 대상 측면에서 다문화교육은 우리 사회의 구성원 모두를 대상으로 하는 교육이다. 다문화교육은 오직 사회에서 차별받는 소수 집단의 사회 적응에 초점을 두는 교육이 아니다. 소수집단, 주류집단의 모

든 구성원에게 균등한 교육 기회를 제공하는 것을 추구한다.

둘째, 다문화 교육은 교육의 목표 측면에서 자국 내에 존재하는 상이한 집단 간의 이해와 관용, 그리고 교육의 기회균등을 추구한다는 점에서 공통된 견해가 도출되었다. 이러한 맥락에서 주의할 점은 이주민을 자국내의 주류 집단 사회에 동화시키는 것을 목표로 정주민과 이주민에게 교육을 제공하는 것이 아니다. 사회의 구성원이 자문화와 타문화의 가치를 인정하고 성공적으로 다문화 사회에서 살아갈 수 있는 태도와 능력을 함양하여 긍정적인 자아를 형성할 수 있도록 평등한 교육 기회를 제공해야 한다. 따라서 다문화 교육의 목표는 모든 학생이 소수문화, 주류문화가 공존하는 다문화사회에서 효과적으로 기능하기 위해 필요한 인지, 정의, 행동 측면의 발달을 목표로 해야 한다.

셋째, 다문화교육의 구성요소는 문화 다양성, 인권존중 및 평등, 편견과 차별, 타문화에 대한 이해 등 학자마다 다양한 요소를 제시하였다. 즉, 다문화교육을 효과적으로 실행하기 위해서는 어느 특정 요소만을 선택하기 보다는 급변하는 다문화사회에서 효과적으로 대처하기 위하여 접근법, 내용 선정, 수업 방법, 학생의 특성과 교사의 역할 등 여러 요소들을 고려해야 한다. 하지만 다문화교육은 큰 틀에서 구성요소로써 평등, 인권존중, 사회정의 등의 시민적 자질을 토대로 다문화사회에서의 민주 시민의 양성을 추구한다는 점에서 일치한다고 볼 수 있다(모경환·임정수, 2011; Banks & Banks, 2007; Bennet, 2007).

2) 다문화 수용성의 개념과 구성요소

다문화주의 사회의 실현을 위하여 사회의 구성원들은 주류집단의 문화만 고집하는 배타적인 태도를 벗어나 다문화적 배경에 대한 개방적인 태도를 갖는 것이 필요하다. 개방적 태도의 핵심은 관용과 다양성 존중이다(Banks, 2014). 이 두 가지 가치를 본질로 다문화를 인정하고 긍정적인 수용을 유발하는 태도가 다문화수용성이다. 다문화수용성은 자라나는 아동들뿐만 아니라 현재 우리 사회를 구성하는 정주민과 이주민 모두 갖

추어야 할 중요한 사회적 가치라고 볼 수 있다. 이러한 관점에서 보았을 때 다문화 사회에서 다양한 문화적 배경을 가진 구성원간의 공존 가능성은 다문화수용성이 내재되어 있을 때 가능하다(구정화, 2015).

하지만 지금까지 우리 사회의 다문화화 양상을 다룬 선행 연구들은 다문화 사회로의 전개에 있어 도전적인 과제로 인종적, 문화적 동질성에 대한 강한 신념을 유지하는 한국인의 태도를 지적한다(안상수 외, 2012). 우리 사회는 단일민족의식이 강한 유대로 형성되어 있다. 그러나 세계적으로 단일민족은 없다는 것이 통설이며 우리의 전통적인 단일민족 사상은 문화적 다양성을 가치로 하는 다문화 사회에서 도움이 되지 않는다(심우엽, 2009). 이처럼 다문화 사회에 대한 우리사회의 인식과 태도는 아직 개선되어야 할 점이 많다.

다문화사회에서 문화적 다양성을 인정하지 않는 사회는 타 문화나 인종에 대해 편견이 형성되고 이것은 곧 부정적 고정관념으로 전환된다. 그 결과 이러한 사회는 고립된 채 다문화에 대하여 부정적 관념이 만연하고 차별적 행위가 빈번할 것이다(Berry & Kalin, 1995). 구체적으로 편견은 어떤 집단이나 그 구성원에 대한 부정적이고 비합리적인 태도를 지칭하며, 인지적, 감정적, 행동적 요소로 구성되어 있다. 편견의 인지적 측면은 고정관점을 의미하고, 감정적 측면은 특정 집단과 사람에 대하여 호, 불호를 일으키며, 행동적 요소는 차별적 행위를 지칭한다(김혜숙, 2002). 가령 특정지역 출신에 대하여 고정관념을 갖게 되면 이는 곧 자신도 의식하지 못하는 사이에 그들에 대한 편견과 차별행위로 자연스럽게 이어진다. 실제로 타인종과 타민족에 대한 편견과 차별은 우리사회에서 인종주의(racism), 인종차별(racial discrimination), 외국인 혐오(xenophobia) 등으로 나타나고 있다(황정미, 2010).

다문화 사회에서 발생하는 편견, 고정관념, 차별의 문제들은 자신의 문화적 편견으로부터 벗어날 수 있을 때 해결할 수 있다. 이것은 지식만으로 해결할 수 있는 문제가 아니다. 다문화집단에 대한 편견을 줄이고, 사회를 더 공평하고 정의롭게 만드는 시민행동에 참여할 수 있는 지식, 태도, 기능을 습득도록 도와주는 다문화교육을 하나의 방법으로 제시할 수

있다(Banks, 2014). 이러한 다문화교육의 영향 아래에 최근 다문화수용성에 대한 관심이 증가하고 있다(이자형·김경근, 2013). 다문화수용성은 사회의 구성원이 다양한 민족적, 문화적 가치를 존중하고 긍정적으로 받아들이는 태도를 의미한다. 우리가 추구해야 할 다문화 사회는 공존과 화합을 토대로 다양한 문화의 가치를 인정하는 사회이다. 이와 같은 다문화 사회를 만들기 위해 다문화수용성은 필수적인 시민적 자질로서 늘 염두에 두어야 한다. 이러한 맥락에서 본 연구는 다문화수용성을 심층적으로 분석해 보고자 한다.

다문화 사회는 다차원적이고 복합적인 사회변동을 동반한다. 인종적, 문화적 다양성의 확대와 이로 인해 발생하는 갈등, 그것을 해결할 수 있는 정책과 제도적 방안 등이 필요하다. 이러한 측면에서 다문화 사회로의 변화를 바라보는 인식과 태도인 다문화수용성의 개념 또한 매우 복잡적이고 다차원적이라 할 수 있다(황정미, 2007). 실제로 다문화수용성에 대한 관심과 학문적 연구가 증가하고 있지만 그 개념과 정의는 연구자에 따라 다양한 의미로 사용되고 있다. 가령 사회적 거리감(구정화, 2015), 소수집단에 대한 태도(윤인진·송영호, 2009), 다문화지향성에 대한 태도(김경근·황여정, 2012) 등을 구체적 예로 들 수 있다. 이처럼 다양한 다문화수용성의 개념을 공통적인 요소를 찾아 정의하고 발달 수준을 진단하는 일은 다문화 사회에서 해결해야 할 과업이라고 볼 수 있다. 따라서 본 연구는 다문화수용성에 대한 선행 연구를 분석하고 그 의미를 고찰하고자 한다.

다문화수용성과 관련된 이론으로 문화적응이론이 있다. Berry(1997)는 문화적응이론에서 다문화 사회에서 문화적 요인이 개인의 행동발달과 태도에 미치는 영향에 주목했다. 특히 문화적 다양성이 존재하는 사회에서 인종정체성과 관련된 신념, 문화적응행동이 인종 간의 관계에 어떠한 영향을 미치는지를 논의하였다(Berry, 1997). Berry는 자신의 본래 문화와 정체성을 유지하는 것에 대한 선호인 ‘자기집단 지향’과 다른 문화집단과 함께 더 큰 사회에 참여하고 결합하려는 것에 대한 선호인 ‘다른 집단 지향’이라는 차원을 고안한 뒤, 두 개의 차원을 교차시켜 분석하였다. 그

결과 ‘자기문화 지향’과 ‘다른 집단 지향’에 대한 관심이 모두 높은 상태는 통합, ‘자기문화 지향’은 높고 ‘다른 집단 지향’에 대한 낮은 관심 상태는 분리로 개념화 했다. 반대로 ‘자기 문화지향’은 낮고 ‘다른 집단 지향’에 대한 높은 관심일 때는 ‘동화’, 모두 낮은 경우는 주변화의 ‘상태’로 구분하였다.

한편, 다문화수용성은 그 동안 사회적 거리감(Laumann, 1965), 문화간 유능성(Bennett & Bennett, 2004), 다문화 효능성(Van der Zee & Oudenhoven, 2000) 등으로 다양하게 지칭되어 왔다. 이와 같은 용어들은 의미하는 바가 조금씩 다르지만 공통적으로 문화에 대한 고정관념과 편견을 배제하고 다문화 사회에서 적절하게 행동하는 내용을 포함한다.

다문화수용성과 관련한 최근의 연구동향은 다문화수용성을 정의적 영역에 중점을 두고 진행되고 있다. 구체적으로 다문화적 태도(multicultural attitude), 다문화주의에 관한 태도(attitude toward multiculturalism) 등이 다. 이러한 관점에서의 다문화수용성은 소수인종에 대한 친밀감, 인종 및 문화에 대한 다양성이나 다문화주의를 받아들이는 태도에 중점을 둔다(이자형·김경근, 2014). 예컨대, Edmonds와 Killen(2009)는 부모가 갖고 있는 소수민족에 대한 태도가 자녀가 맺는 친구관계에 영향을 준다고 지적했다. 또한 Verkyuten와 Thijs(2002)는 같은 반 친구들의 다문화적 태도가 아동의 다문화수용성에 영향을 미치는 것을 밝혀냈다.

국내에서 수행된 다문화 수용성과 관련한 연구들 또한 정의적 영역에 중점을 두고 있다. 이자형·김경근(2014)은 다문화주의의 관점에서 다문화수용성을 “인종적·문화적 배경이 상이한 사람들을 선입견이나 편견 없이 우리 사회의 일원으로 인정하고, 특정 상황의 경우 그들을 자신의 의미 있는 타자로도 흔쾌하게 받아들이고자 하는 태도”로 정의하였다. 청소년의 다문화수용성을 파악하고자 한 연구들도 다문화수용성을 이주민 집단, 외국인에 대한 태도를 측정지표로 삼고 연구하였다(김문수, 2014). 한편, 이주민의 권리를 존중하는 논의도 있었다. 이자형·박현준·김경근(2014)의 연구는 다문화 수용성을 “다문화사회가 지향하는 다문화주의의

실현과 관련된 정책을 수용하는 수준”이라고 정의했다. 이 연구는 공존과 다양성이라는 가치를 토대로 정책의 수용여부를 논의했다는 점에서 기존의 태도 중심의 논의를 실천으로 확장시켰다는 점에서 의의가 있다. 이처럼 다문화수용성은 이주민에 대하여 취하는 태도, 다문화사회로의 변화와 정책에 대한 수용 등 두 가지를 포괄하는 개념으로 사용되기도 한다. 이상의 논의들을 종합하면 다문화수용성의 개념은 다문화사회에서 공동체의 구성원으로서 다양한 배경을 가진 사람을 인정하는 지와 관련되어 있다고 해석할 수 있다.

한국여성정책연구원에서는 국민다문화수용성조사를 위하여 한국사회의 특수성에 맞춰 다문화수용성 진단도구를 개발하기 위한 연구를 진행하였다. 그 결과 다문화수용성에 대한 개념을 조작적으로 정의하고 구성요소를 범주화 했다. 민무숙 외(2010)는 다문화수용성을 “다문화사회에서 살아가는 시민으로서 자기와 다른 구성원, 다른 문화에 대해 집단별 편견을 갖지 않고 자신의 문화와 동등하게 상호 인정하고, 그들과 조화로운 관계를 설정하기 위하여 협력 및 노력하고자 하는 태도”라고 정의했다. 이 연구를 발전시켜 안상수 외(2012)는 이주민의 출신지에 따라 다른 태도를 보이는 우리사회의 이중적 의식을 반영하였다. 그 결과 다문화수용성을 “외국인이나 이주민을 대할 때 출신지역이나 경제적 수준별로 차등을 두지 않으면서 세계시민의 한 일원으로서 보편적 가치에 입각하여 이를 실천하고자 하려는 총체적 태도”로 정의했다. 이와 같은 논의는 소수집단에 대한 차별적 인식을 갖고 있던 우리사회의 현실을 다문화수용성에 반영시켰다는 점에서 의의가 있다. 즉, 다문화수용성의 개념을 우리사회의 특수성에 맞춰 정교화 시켰다고 볼 수 있다.

이상으로 다문화수용성에 관한 개념을 개괄적으로 고찰해 보았다. 요컨대 다문화수용성은 사회의 구성원이 다양한 민족적, 문화적 가치를 존중하는 시민적 자질로서의 총체적 태도를 의미한다. 따라서 다문화수용성의 중요성을 사회 전체적으로 인식하고 함양하는 분위기가 조성된다면 우리 사회는 다양한 문화의 가치를 인정하고 존중하는 다문화 사회의 본질에 다가갈 수 있을 것이다.

김미진·정옥분(2010)은 다문화가정의 아동과 조화로운 관계를 유지하는 아동의 특성을 관찰하고 다문화수용성의 구성요인을 인지적, 정서적, 행동적 측면으로 범주화하였다. 인지적 측면은 다문화 인식과 다문화 개방성으로, 정서적 측면은 다문화 공감 요인으로, 다문화 관계형성능력은 행동적 측면으로 구분하였다. 이러한 노력은 실제 아동을 관찰하여 다문화 수용성의 구성 요인을 추출하였다는 점에서 의의가 있다. 하지만 수용의 대상을 다문화가정아동으로 제한하여 한국사회의 소수집단인 새터민과 이주노동자 등의 특성을 고려하지 않은 채 다문화수용성의 구성요인을 제시하였다.

이와 같은 한계를 고려하여 한국여성정책연구원은 다문화수용성의 구성 요인 개발에 한국사회의 다문화현실 수준을 반영하였다. 그 결과 국민들이 갖고 있는 다문화사회에 대한 인식과 태도를 측정할 수 있는 도구인 다문화수용성진단도구(KMCI)를 개발하였다. 하지만 초기의 다문화수용성진단도구(KMCI)는 한국인의 특수성으로 알려진 이중성을 반영하지 못했다. 이중성은 외국인의 출신지에 따라 등급을 나누고 집단별 차이를 두는 특성을 의미한다. 따라서 2년 뒤 후속 연구에서는 이중성을 반영하여 ‘보편성’을 추가하였고 한국적 문화의 특수성을 보다 잘 반영할 수 있는 방향으로 연구를 진행하였다(안상수 외, 2012). 그 결과 다문화수용성의 구성요소를 초기의 ‘다양성’, ‘관계성’ 두 차원에서, ‘보편성’을 추가하여 세 차원으로 구분하였고 각각의 차원은 ‘인지’, ‘정서’, ‘행동적’ 요소들을 반영하여 총 8개의 하위 개념으로 구조화 하였다.

이 같은 세 차원이 의미하는 바는 다음과 같다. 첫째, ‘다양성’ 차원은 타 집단의 문화와 유산 및 정체성 등의 가치를 우리 문화와 동등하게 인정할 수 있는지와 관련된 차원이다. 둘째, ‘관계성’ 차원은 외집단에 대하여 얼마나 가까운 관계를 맺고자 하는지에 관련된 개념으로 실제적인 관계 형성에 미치는 영향을 측정하는 것과 관련된 개념이다. 셋째, ‘보편성’ 차원은 이주민 집단에 대한 수용 또는 그들의 문화적 가치를 인정함에 있어서 출신 지역이나 인종적 배경에 따라 이중적 잣대를 세우지 않는 것과 관련된다. 하위 개념에 대한 구체적인 내용은 [표-II-1] 과 같다.

[표-Ⅱ-1] 다문화 수용성 차원별 하위영역(안상수 외, 2012)

차원	개념	
다양성	문화 개방성	<ul style="list-style-type: none"> - 인종, 종교, 문화의 다양성을 인정하고 받아들이는 정도 - 지역사회 혹은 이웃으로 외국 이주민과 공존을 자연스럽게 여기는 정도 - 개방에 대해 긍정적 태도를 취하는 인지적 신념
	국민 정체성	<ul style="list-style-type: none"> - 국가의 구성원이 국민 됨에 대하여 생각하고 누가 국민이 되어야 하는가에 대한 자기 인식 - 국적, 한국어 능력, 전통적 음식 선호, 생득적 지위가 다른 것에 대해 승인적 태도를 취하는 정도
	고정관념 및 차별	<ul style="list-style-type: none"> - 외국인 이주민에 대하여 가지는 편견적 태도와 고정관념의 정도 - 외국인 이주민을 차별적으로 대하려는 차별적 행동의 경향성
관계성	일방적 동화기대	<ul style="list-style-type: none"> - 주류집단의 입장에서 소수집단이 자신들의 문화적 정체성을 버리고 주류집단의 문화 속에 융해되기를 일방적으로 기대하는 성향 - 소수자인 외국 이주민이 한국의 문화와 관습을 이해하고, 한국의 전통적 문화 풍습에 순응하며, 한국어를 더 완벽히 할 수 있기를 기대하는 정도
	거부회피 정서	<ul style="list-style-type: none"> - 종족적 배경이 다르거나 이질적 문화권 출신 이주민들과의 일상적 관계 형성에서 접촉을 의도적으로 회피하는 정도 - 소수 문화권 출신 이주민들과의 관계형성에서 비합리적인 부정적 정서를 드러내는 경향성이나 정도 - 공공장소, 대중교통에서 피부색과 출신지역이 다른 이주민, 외국인과의 접촉을 꺼리거나 불결함과 같은 부정적 정서를 느끼는 정도
	상호교류 행동의지	<ul style="list-style-type: none"> - 다문화적 배경의 이주민과의 상호관계를 형성하는 과정에서 이들과 상호 호혜적인 교류를 맺고 실천하려는 의지 - 다문화적 배경의 이주민과의 친목모임이나 친구관계형성, 식사, 데이트 관계를 맺고자 하는 의향이나 행동의지

보 편 성	이중적 평가	<ul style="list-style-type: none"> - 경제발전수준, 문화적 가치의 등급화, 선진국과 개발도상국, 흑인과 백인에 대한 평가 시 격차를 크게 두거나 이중적 잣대로 이들을 대하는 경향성 - 영어권 언어의 선호, 출신배경에 따라 업무능력을 다르게 평가, 선별적인 친구관계 형성의 경향성 측정
	세계시민 행동의지	<ul style="list-style-type: none"> - 상위의 도덕적 규범에 따라 지구인의 관점에서 빈곤, 기아, 인권문제와 같은 전지구적 문제에 대한 관심사를 토대로 이를 개선하기 위한 활동에 참여하고자 하는 행동의지 및 행동 지향성

*안상수 외(2012)의 다문화 수용성 차원별 하위영역을 표로 정리함.

한국여성정책연구원은 이와 같이 범주화한 다문화수용성의 구성요소를 활용하여 2012년, 2015년, 2018년 청소년과 성인을 대상으로 다문화수용성 실태조사를 실시하였다. 구체적으로 실태조사에서 활용한 다문화수용성 측정도구는 다문화수용성을 ‘다양성’, ‘관계성’, ‘보편성’ 세 차원을 이루어져 있다. 각 차원은 인지, 정서, 행동적 요소를 반영하는 총 8개의 하위요소들이 제시되었다. 각 차원의 구성요소와 주요 측정 내용은 [표-II-2] 과 같다.

[표-II-2] 다문화수용성 진단 도구의 세 차원의 구성요소 및 주요 측정 내용(안상수 외, 2012: 49-53)

차원	구성요소	주요 측정 내용
다양성	문화개방성	“이웃, 지역사회, 국가에서 외국 이주민의 유입 및 정주에 대한 허용적 태도”
	국민정체성	“국적, 한국어 능력, 전통적 음식 선호, 생득적 지위가 다른 것에 대한 승인적 태도를 취하며 그 자격에 대한 다양성을 인정하는 태도”
	고정관념 및 차별	“외국인 이주민에 대한 편견적 태도, 고정관념 정도, 이들을 차별적으로 대하려는 차별적 행동 경향성”
관계성	일방적 동화기대	“소수자인 외국 이주민이 한국인과 한국문화와 관습을 이해하고, 한국의 전통적 가족풍습을 순응하며, 한국어

		를 더 완벽히 할 수 있기를 기대하는 정도”
	거부·회피 정서	“피부색이나 출신지역이 다른 외국인이나 이주민들과 대중교통, 공공장소에서의 접촉을 꺼리거나 위협, 불결함과 연관된 부정적 정서를 느끼는 정도”
	상호교류 행동의지	“외국인이나 이주민을 차별적으로 대하지 않는 것을 넘어서 적극적인 상호호혜적 교류관계를 맺고 실천하려는 의지. 즉 외국인이나 이주민과의 친목 모임이나 친구관계 형성, 데이트 관계를 맺고자하는 의향이나 행동의지”
보편성	이중적 평가	“종족적, 문화적 배경이나 경제적 수준별로 상이한 외국인에 대하여 집단별로 차이를 두는 이중성의 정도”
	세계시민 행동의지	“공통된 세계의 구성원으로서 빈곤, 기아, 인권문제와 같은 지구적 문제에 대한 관심사를 바탕으로 이를 개선하기 위한 활동에 참여하고자 하는 행동의지”

2012년의 우리 사회의 다문화수용성 지수는 100점 만점을 기준으로 51.17점, 2015년과 2018년은 각각 53.95, 52.81점으로 나타났다. 이러한 결과는 다문화 사회로의 급속한 이행에 비하여 우리 사회의 주류 구성원들이 갖고 있는 다문화 가정과 다문화 관련 정책에 관한 수용성은 낮다는 것을 보여준다. 학자들은 다문화 수용성을 함양하는 교육적 방법으로 다문화 교육을 제시한다(정석원, 2014; 권하정·이기용, 2018). 다음 절에서는 오늘 날 우리 사회의 다문화교육이 다문화수용성의 함양과 밀접한 관련이 있는 지를 논의해보고자 한다.

3) 다문화교육과 다문화수용성

다문화시대에 돌입한 우리사회의 현실에서 문화적 다양성을 인정하고 존중하는 태도를 길러주는 것은 교육의 중요한 목적이다. 연구자들은 다문화교육을 통하여 다문화수용성을 함양할 수 있다고 인식하고 다문화교육의 목표로 다문화수용성을 제시하고 있다(모경환·임정수, 2011). 이러한 측면에서 다문화교육은 과거, 문화의 이해에 중점을 두었던 것과 달

리 최근에 모든 학생들을 대상으로 다문화사회에서 살아가는 데 필요한 다양한 지식, 기능, 가치·태도를 습득하여 다문화적 역량을 함양하도록 돕는 방향으로 변화하고 있다(모경환 외, 2018).

실제로 우리나라 초기의 다문화교육은 주로 소수집단을 대상으로 하는 동화주의적 관점에서 교육이 진행되었고 문화체험과 같은 개별적인 문화 요소에 초점을 맞추었다. 즉, 초기의 다문화교육에서 다문화수용성을 함양하는 것은 도전적인 과제였다. 가령 ‘다양한 나라의 수도’, ‘국경일 알아보기’, ‘민속놀이 해보기’와 같은 피상적인 접근에 그치는 경향이 강했다. 또한 정주민과 이주민 모두의 문화적 배경을 기반으로 지식, 기능, 태도를 함양하는 다차원적인 다문화 교육과정과 관련한 충분한 논의, 연구가 부족한 상황이었다(황규호·양영자, 2008).

이러한 한계를 인식하고 우리사회는 다문화교육에 관한 다양한 방안이 제시되고 발전해 왔다. 특히 교육과정 및 교과서에서 뚜렷한 변화가 나타났다. 가령, 2007 개정 교육과정에서는 범교과 학습 주제로 ‘다문화교육’이 선정되었고, 2009, 2015 개정 교육과정에서는 개별 교과마다 다문화교육의 내용을 비중 있게 반영하도록 노력하였다(모경환 외 2018).

김가은·소경희(2017)는 2009 개정 교육과정이 적용된 초등학교 교과서의 다문화내용 관련 요소를 분석하였다. 분석 결과 도덕, 사회, 국어, 미술, 음악교과에서 다문화 관련 요소가 제시되어 있으나 전체적으로 문화적 다양성의 맥락이 협소하고 평등이나 인권 존중과 같은 시민적 자질이 다문화교육의 내용으로 비중있게 다루어지지 않았음을 지적했다. 또한 교과서의 내용은 ‘다문화 인식’, ‘다문화 관련 쟁점’, ‘다문화에 대한 태도’ 측면에서 다양하게 제공하고 있는 것처럼 보이나, 높은 비중으로 ‘다문화 인식’ 측면에 집중되어 있으며 ‘다문화 관련 쟁점’이나 ‘다문화에 대한 태도’는 제한적으로만 제시되고 있는 것으로 분석되었다(김가은·소경희, 2017). 특히 ‘다문화에 대한 태도’는 가장 비중이 적은 것으로 분석되었다. 이 연구에서 다문화에 대한 태도란 “다양한 문화에 대한 존중과 관용”, “인권 존중”을 뜻한다. 즉, ‘다문화에 대한 태도’는 다문화수용성을 의미하는 용어로 해석할 있다. ‘다문화에 대한 태도’는 초등학교 교과서

에서 가장 적은 비중을 차지하였으며 도덕, 사회 교과서에서만 제시되었다.

이상에서 살펴본 바와 같이 초등학교의 경우 다문화교육에 관한 교과 내용 자체가 인지, 정의, 행동의 세 차원 가운데 인지적 영역에 비중을 두고 있어 다문화수용성을 함양하기에는 미흡한 실정이다. 또한 교육내용이 기초적인 이해의 수준인 다원적 수준에 머물러 있어 ‘비관적’, ‘실천 수준의 교육이 부족하다는 점에서 한계가 있다. 요컨대 다문화교육의 관점이 반영된 현재의 초등학교 교과서는 초등학생에게 다문화사회를 살아가는데 필요한 지식을 전달하는데 있어서 부족함이 없다. 하지만 문화적 다양성을 인정하고 존중하는 다문화수용성을 함양하고 실천하는 능력을 기르기에는 한계가 있다. 하지만 이와 같은 논의들은 단지 교과서의 분석에 치중하였고, 다문화교육을 실행하는 교사 변인과 교육과정과 같은 다양한 맥락을 고려하지 않았다는 점을 고려해야 한다.

민주적인 사회로 더욱 발전하기 위해서는 다문화 사회의 문화적 차이를 인정하고 다른 문화적 배경을 지닌 타인을 우리 공동체의 구성원으로 받아들여야 한다(Bennett, 2007). 문화적 다양성을 인정하고 존중하는 태도인 다문화수용성을 길러주는 것은 중요한 교육적 과제이다. 이것을 해결하는 교육적 방법은 다문화교육이다. 다양한 문화적 배경의 학생들이 자신의 문화 공동체와 국가, 나아가 세계 공동체의 시민으로서 살아갈 수 있는 지식, 기능, 가치를 가르치는 교육이 다문화교육이기 때문이다(Banks, 2014).

3. 또래관계와 다문화수용성

1) 또래관계가 태도 형성에 미치는 영향

사회인지이론은 인간의 태도 형성과 관련하여 주변 환경의 영향을 중요하게 여긴다. 모방을 통해 인간의 태도나 행동이 습득될 수 있다고 보기 때문이다. 아동은 성장하면서 자신이 추구하는 모델의 존재로서 부모,

교사의 영향을 많이 받는다. 그 결과 아동은 부모나 교사를 관찰하고 모방하여 그들이 지닌 태도와 행동을 자기 것으로 내재화하는 경향을 보인다(한규석, 2017). 가령 대중교통에서 어머니가 노약자에게 자리를 양보하는 모습을 관찰한 아동은 그 행동을 모방하여 유사한 상황에서 친구나 주변인에게 똑같은 행동을 실천할 수 있다. 이처럼 사회인지이론은 인간이 타인을 관찰하고 모방함으로써 특정한 상황에 대한 태도와 행동을 형성하게 된다고 가정한다. 즉, 사회인지이론은 아동의 태도 형성에 주변 환경이 미치는 영향을 이해하는데 유용하게 적용할 수 있다(정옥분, 2014).

사회인지이론의 학자인 반두라는 인간의 태도와 행동의 변화는 고전적 조건형성 또는 조작적 조건형성을 통해서 발생하지 않는다고 보았다(Bandura, 1977). 그는 직접적인 경험뿐만 아니라 다른 사람의 행동을 관찰하는 것과 같은 간접적인 경험을 통해서 인간의 태도와 행동의 변화는 학습되어 나타난다고 보았다. 요컨대 반두라는 개인의 태도나 행동은 자신을 둘러싼 환경 속에서 타인의 태도와 행동을 관찰하고 모방한 결과로 인식하였으며 관찰을 통한 간접 경험의 중요성을 강조하였다(Bandura, 1977).

이러한 논의를 종합하여, 반두라는 인간의 태도와 행동을 형성하는 것은 관찰학습의 과정을 거쳐야 한다고 보았다. 관찰학습이란 타인의 행동을 관찰함으로써 특정한 상황에서 어떻게 행동할 것인지에 대한 정보를 얻고, 이 정보를 바탕으로 행동하는 학습 방법을 의미한다. 이러한 과정은 개인의 학습과 발달에 중요한 역할을 한다. 관찰학습은 주의(attention), 기억(retention), 재생(reproduction), 동기화(motivation)의 4 단계로 이루어져 있다.

첫 번째 과정은 주의 단계로 모델의 행동과 태도에 집중하는 것을 의미한다. 모델이 관찰자로부터 의미 있는 존재로서, 존경의 대상이거나 자신과 동일시하는 존재일수록 주의가 집중된다. 반대의 경우 주의가 소홀해지고 관찰된 행동과 태도의 모방은 발생하지 않는 경우가 많다. 두 번째 과정은 기억 단계로 모델을 관찰한 후 일정기간 동안 모델의 행동과

태도를 상징적인 형태로 기억하는 것을 의미한다. 주의 과정에서 모델의 태도나 행동에 집중하지 않으면 그것을 기억하지 못하고 관찰에 의한 영향은 거의 사라지게 된다. 세 번째 과정은 재생단계로 학습된 것이 어느 정도의 행동으로 실행되느냐와 관련 있다. 가령 자신과 학교에서 친밀한 관계를 맺고 있는 또래가 다문화가정의 아동을 존중하고 배려하는 모습을 주의를 기울여 관찰하고 기억한다면 유사한 상황에서 또래의 행동이 재생되는 것을 뜻한다. 마지막 과정은 동기화 단계이다. 관찰을 통해 학습된 행동과 태도는 관찰자가 유사한 상황에서 실행하고자 할 이유를 갖게 될 때까지 실행되지 않고 대기하게 된다. 예컨대 모방으로 학습한 행동과 태도에 대하여 주변인으로부터 직접적인 보상을 받거나, 타인이 보상받는 등의 긍정적인 대리강화의 장면을 목격한다면 학습된 행동을 강화하는 것이다.

요컨대 인간은 주변의 의미 있는 존재를 관찰하고 모방함으로써 그들의 태도와 행동을 습득하고 자신의 것으로 강화하는 경향이 있다(Bandura, 1977). 예를 들어 의미 있는 타자로서 친밀한 또래를 모델로 설정한 아동은 또래가 하고 후에 다른 문화권에서 온 이주민에게 반갑게 인사하고 긍정적 강화를 얻는 것을 관찰한다면 그 행동에 주의를 기울이고 오랫동안 기억하기 위해 머릿속에 그 상황을 기억할 것이다. 이후 아동이 또래와 같은 상황이 온다면 모델로 설정한 또래의 행동을 모방하여 유사한 행동을 수행할 것이다. 즉, 일상생활에서 관찰과 모방의 대상이 되는 존재들이 다양한 문화를 존중하는 태도를 보인다면 아동은 이러한 태도를 자연스럽게 모방하게 된다.

반두라의 관찰학습 이론에서는 태도와 행동의 형성에 있어서 관찰과 모방은 중요한 역할을 담당한다. 선행연구에서는 아동이 또래가 다른 사람에게 보이는 긍정적인 태도나 행동을 관찰한 뒤 타인에 대한 긍정적인 태도를 형성하게 됨을 확인할 수 있다(Berndt & Keefe, 1995). 이러한 점에서 아동의 또래관계는 다문화적 배경을 가진 사람들을 대하는 태도에 영향을 미칠 수 있다. 요컨대 아동이 부모, 교사, 또래가 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 상호작용하는 모습을 관찰하고 모방하여 자신의

행동이 타인으로부터 긍정적인 강화를 받는다면 이러한 과정은 아동의 다문화수용성 발달에 영향을 미칠 것이다.

2) 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향

초등학교는 또래관계가 형성되는 시기으로써 아동은 다양한 문화를 편견 없이 접근하고 가치관 형성에 있어 상대적으로 유연한 사고를 지닌 것이 특징이다(이희숙 외, 2017). 초등학교 시기의 아동은 흑인, 백인과 같은 인종에 대한 구분을 시작한다(Bigler & Hughes, 2009). 아동들이 관찰할 수 있는 학교 혹은 사회에서 일어나는 인종적, 민족적, 문화적 배경이 다른 사람들에 대한 작은 차별적 행위가 다문화에 대한 고정관념과 편견 형성의 기초가 될 수 있다. 학교 안과 밖에서 또래가 소수집단에 대한 차별적 언행을 구사하는 모습을 아동이 관찰한다면 그는 다문화수용성을 함양할 기회를 놓치게 된다. 반면에 아동이 문화적 다양성을 인정하고 상호작용하는 또래의 모습을 관찰하거나 그러한 행동을 한 뒤 긍정적으로 강화되는 모습을 통해 대리강화를 경험한다면, 아동은 그 경험을 기억하고 재생하며 내재화할 것이다. 이러한 과정은 아동이 다문화수용성을 함양할 수 있는 기회를 제공한다.

다문화수용성의 다양성 차원에서 살펴보면, 또래와의 긍정적인 관계는 배타성에 기초한 폐쇄적인 대인관계가 아니라 자신에 대한 이해와 존중에 기초하여 타인의 다른 점까지도 존중하는 상호 관용적인 관계를 의미한다(이건남 외, 2013). 학교에서 긍정적인 또래관계를 경험한 아동은 다양한 인종, 문화에 대해 편견이나 부정적 고정관념을 갖지 않고 타문화에 속한 개인에 대하여 차별적인 행동을 하지 않는 경향이 있다(Shaffer, 2000). 가령, 또래집단에서 긍정적으로 수용되는 아동은 소수집단에 대한 선입견을 갖지 않고 상호작용의 기회가 발생하였을 때 공존을 자연스럽게 여기며 적극적으로 관계를 맺으려 할 것이다.

다문화수용성의 관계성 차원에서 살펴보면, 또래와의 긍정적인 관계를

형성하는 아동은 공동체 의식이 함양되고, 사회적 능력이 발달한다(정옥분, 2014). 사회적 능력이 발달한 아동은 타인에 대한 이해가 깊고 존중하는 태도를 가진다. 긍정적인 또래관계를 형성하여 사회적 능력이 발달한 아동은 또래와 활발한 교류를 하면서 그들의 감정에 공감하는 능력이 뛰어나다. 또한 친구들의 장점은 긍정적으로 인식하는 반면에 실수나 약점에 대해서는 너그럽고 또래의 처지나 감정을 헤아리며 도와주는 등의 수용적인 태도를 갖는다(천유리·한기순, 2012). 이러한 성향은 다양한 특성과 배경을 갖고 있는 또래들과 함께 지내며 공동체 질서를 유지해야 하는 아동의 학교생활 적응에 도움이 된다. 이와 관련하여 경기도에 거주하는 초·중고생을 대상으로 수행한 연구에서는 또래관계가 학교생활 적응에 정적으로 유의미한 영향을 미친다는 결과를 제시하였다(양종훈·이종하, 2010). 즉 아동이 원만한 또래관계를 맺으면 또래는 물론이고 대인관계 전반에서도 자신감과 유능성과 같은 긍정적인 특성을 발휘하게 된다. 이는 곧 학교생활의 적응뿐만 아니라 다문화수용성으로도 전이가 될 수 있다. 요컨대 또래집단에서 사회적 능력을 토대로 또래와 긍정적인 관계를 맺음으로써 타인에게 수용되는 아동의 경험은 다양한 문화집단에 대한 관용적이고 긍정적인 태도를 갖게 할 수 있다.

다문화수용성의 보편성 차원에서 살펴보면, 초등학교에서 긍정적인 또래관계의 경험은 아동의 출신지역과 문화적 배경이 또래의 특성과 연관이 없다는 것을 깨닫게 해준다. 즉, 또래와의 긍정적인 관계를 경험할수록 아동은 또래의 배경보다는 또래 그 자체에 주목하게 되어 문화와 인종은 우위가 없는 동등한 위치에 기반한다는 것을 깨달을 수 있다. 다시 말해서, 보편성 차원의 하위요소인 ‘이중적 평가’를 지양하고 ‘세계시민행동의지’를 지향하는 계기가 될 수 있다. Ellison과 Power(1994)는 또래관계를 통해 형성된 다문화 사회에 대한 아동들의 태도가 향후 청소년기와 성인기까지 이어진다는 것을 연구를 통해 확인했다. 요컨대 초등학교에서 긍정적인 또래관계를 통하여 공동체 의식이 발달하고 타인을 존중하는 태도가 형성된다면 다문화 가정의 아동에 대한 수용적인 태도로 전이되어 다양한 문화집단에 대한 관용적인 태도를 갖게 할 수 있다. 이러한

과정에서 초등학교 시기의 아동들은 또래관계를 통해 다문화 사회에 대한 고정관념과 편견이 형성되는 것을 막을 수 있고 다양한 문화에 대해 개방적인 태도를 형성하여 다문화수용성을 함양할 수 있을 것이다.

초등학교에 입학한 아동은 가정에서 보내는 시간보다 학교에서 보내는 시간이 많아진다. 따라서 또래관계의 영향은 점차 비중이 높아진다. 다문화 수용성은 다양한 문화적 배경을 긍정적으로 수용하는 태도를 의미하며 타인에 대한 이해와 존중이 핵심이다. 초등학교 시기의 아동은 또래관계를 통하여 타인이 자신과 다름을 인정하고 존중하는 태도를 함양한다. 기존 연구에 따르면 또래관계는 초등학교에서 다문화가정 아동의 사회적 부적응을 완화시키는 요인 중 하나로 인식된다(이영주, 2007). 즉, 또래의 정서적 지지와 원활한 또래관계의 경험은 다문화가정 아동의 사회적응력을 발달시킨다. 이견남 외(2013)의 연구는 긍정적인 또래관계를 경험한 청소년은 성숙해지고 다문화 수용도가 향상된다고 보고했다.

이러한 결과는 또래관계를 통하여 자기중심성을 탈피한 학생이 다문화가정의 또래와 긍정적인 상호작용을 한 결과, 그들에게 사회적 지지와 자존감을 심어준 것으로 해석할 수 있다. 요컨대 긍정적인 또래관계를 경험한 아동은 타인을 존중하는 태도가 함양되고, 사회성이 발달하여 타인과 원활한 관계를 맺을 수 있다.

4. 선행연구 검토

국내에서 수행된 다문화수용성과 관련한 초기의 연구들은 성인을 대상으로 한 연구가 대부분이었다(윤인진·송영호, 2009). 일반적으로 다문화수용성과 같은 태도나 성향은 어린 시절에 내면화되어 전 생애에 걸쳐 지속적으로 영향을 미치는 경향이 있다(김경근·황여정, 2012). 이러한 점을 고려하여 최근의 다문화수용성 관련 논의들은 연구대상으로 초등학생과 청소년에 중점을 두고 있다. 특히 본 연구의 대상인 초등학생의 다문화수용성과 관련한 논의들은 주로 다문화수용성에 영향을 미치는 요인을

파악하는 것으로 진행되어 왔다. 이러한 측면에서 선행연구들은 주로 세 가지 요인을 설정하여 논의를 구체화하였다. 인구사회학적, 심리적, 사회적 관계이다.

첫째, 인구사회학적 요인에 중점을 둔 연구들은 성별, 부모의 학력수준 등에 초점을 맞춰 연구를 진행하였다. 성별의 경우 선행연구들은 여학생이 남학생보다 다문화수용성 수준이 높다는 것을 보고하였다(설은정·정옥분, 2012; 김경근·황여정, 2012). 이러한 결과는 여학생이 남학생에 비해 배려지향적이고 관계지향적인 특성을 지녔기 때문이라고 볼 수 있다(설은정·정옥분, 2012). 부모의 학력수준 역시 같은 결과가 나타났다. 부모의 학력이 높을수록 소수집단에 대한 개방적이고 우호적인 태도를 보였다(황정미, 2010; 이건남·김영은·이기용, 2013).

둘째, 심리적 요인에 중점을 둔 연구들은 주관적 안녕감, 자아존중감 등을 설정하여 연구를 진행하였다. 주관적 안녕감과 자아존중감에 대한 연구들은 공통적으로 다문화수용성 발달에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다(심우엽, 2010; 김경근·황여정, 2012). 즉, 아동이 본인의 삶과 자아를 긍정적으로 인식할수록 소수집단에 대한 태도가 긍정적으로 나타난다고 해석할 수 있다.

셋째, 사회적 관계를 요인으로 설정한 연구들이 있다. 부모, 교사, 또래를 포함하는 사회적 관계 변인은 다문화수용성과 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다(이건남·김영은·이기용, 2012; 최지영·김재철, 2015; 김동진, 2019). 이러한 결과는 사회적 관계가 긍정적으로 형성된 학생일수록 타인의 감정을 이해하고 그들의 의견을 개방적으로 받아들이는 성향을 갖고 있다는 것을 의미한다. 즉, 사회적 관계로 인하여 형성된 학생 개인의 특성이 다문화적 배경을 수용하는 태도로 전이될 가능성이 높다고 추론할 수 있다.

이상의 연구들은 초등학생의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인을 분석하였다는 점에서 의의가 있다. 하지만 한계점도 존재한다. 인구사회학적 요인에 중점을 둔 연구는 다문화수용성 함양과 관련하여 구체적인 방안을 제시하지 못했다. 심리적 요인에 중점을 둔 요인들은 개인적 측면

에 초점을 맞춰 자아존중감, 주관적 안녕감에 영향을 주는 다양한 사회적 요인을 고려하지 못한 한계가 있다. 사회적 관계를 중요한 요인으로 설정한 연구들은 주로 2차 자료에 의존하여 진행하였다. 따라서 다양한 문항을 통하여 사회적 관계와 다문화수용성 상호 간의 관계를 심층적으로 분석하지 못했다는 점에서 한계가 있다.

본 연구는 선행연구를 보완하고 다문화수용성 함양에 실질적인 방안을 제시하고자 한다. 이러한 점에서 초등학생의 또래관계를 다문화수용성에 영향을 미치는 주요한 변인으로 설정하였다. 또래관계는 사회적 관계의 기초가 된다는 점에서 중요하게 다뤄지고 있다. 긍정적인 또래관계를 형성한 초등학생은 향후 청소년기와 성인기의 사회적 관계에서도 긍정적인 관계를 형성하는 경향이 있기 때문이다.

초등학생의 다문화수용성을 분석하면서 또래관계를 함께 고려한 연구는 몇몇 존재한다. 한국아동·청소년패널조사 2차년도 데이터를 활용한 다문화수용성 관련 연구는 또래관계가 다문화수용성에 영향을 미치는 것을 확인하였다(이건남 외, 2013). 하지만 이 연구는 인구사회학적 요인과 사회적 관계를 총체적으로 다룬 연구였기 때문에 또래관계와 다문화수용성이 서로 어떠한 영향을 주고 받는지에 관한 상세한 분석을 찾기 어려웠다. 최지영·김재철(2015)는 한국교육종단연구(KELS: Korea Education Longitudinal Study)의 자료 중 일부를 사용하여 초등학교 5학년을 대상으로 다문화수용성에 영향을 미치는 심리 사회적 요인을 분석하였다. 그 결과 연구자들은 초등학생의 다문화수용성에 교우관계가 영향을 미치는 것을 발견하였다. 하지만 또래가 어떤 행동을 주로 하는 또래인가에 따라 다문화수용성에 미치는 효과가 달라질 수 있기 때문에 후속 연구에서는 이와 관련된 연구가 수행될 필요성을 언급하였다(최지영·김재철, 2015). 청소년으로 대상을 확장하여도 또래관계와 다문화수용성 관련 연구들은 앞서 분석한 선행연구들과 유사한 설정을 보이고 있다(이택호·이석영·한윤선, 2016; 김동진, 2019). 즉, 포괄적으로 여러 사회적 혹은 심리적 요인에 또래관계를 포함하여 연구가 진행되었다.

이상에서 살펴본 바와 같이 또래관계가 다문화수용성에 영향을 준다는

것은 실증적으로 확인되었다. 하지만 선행연구들은 주로 2차 자료를 활용하여 여러 변인들을 동시에 투입하는 모형을 사용하였다. 그 결과 여러 요인 간 상관관계를 설명함에 있어 차이가 발생하였고 또래관계와 다문화수용성을 피상적인 측면에서 접근하여 이해하였다는 점을 고려할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 1차 자료를 활용하여 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향을 실증적으로 분석하여 두 변인 간 상관관계를 구체적으로 설명하고자 한다. 이러한 논의는 학교현장에서 다문화수용성을 함양하는 실천적인 대안으로 또래관계의 중요성을 인식하는 계기가 될 것이다.

Ⅲ. 연구설계

1. 연구 가설

본 연구의 목적은 초등학생의 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향을 확인하는 것이다. 이에 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다문화수용성 함양에 높을 것이라는 주 가설을 가진다. 또한 다문화수용성의 3차원인 다양성, 관계성, 보편성에 따라 각각 3가지의 하위가설을 가진다. 앞서 논의한 이론적 배경과 선행연구에 대한 고찰을 통해, 세부적으로 다문화수용성의 세 가지 요소인 다양성과 관계성, 보편성 각각에 따른 하위 가설을 설정하여 또래 관계에 따른 다문화수용성을 검증하고자 한다.

□ 주 가설 : 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다문화수용성이 높을 것이다.

<하위가설1> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다양성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.

<하위가설2> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 관계성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.

<하위가설3> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 보편성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.

2. 연구 대상

본 연구는 초등학생의 또래관계와 다문화수용성의 관계를 실증적으로

분석하고자 한 연구이다. 연구 대상은 서울특별시 소속 초등학교 6학년에 재학 중인 학생들이다. 6학년 학생을 연구 대상으로 선택한 이유는 다음과 같다.

첫째, Piaget의 인지발달론에 따르면 초등학교 6학년에 해당하는 학생들은 사춘기에 접어들고, 구체적 조작기에서 형식적 조작기로 넘어가는 시기다. 이 시기의 아동이 가지고 있는 특징으로 조망수용 능력을 들 수 있다. 조망수용 능력이란 자기중심적 사고에서 벗어나 타인의 관점이나 감정 등을 추론하고 이해할 수 있는 능력을 뜻한다. 이러한 조망수용 능력을 습득하게 된 초등학교 6학년 학생들은 이 능력을 바탕으로 본인의 경험을 살려 본인이 긍정적인 또래관계를 형성하고 있는지, 아니면 부정적인 또래관계를 형성하고 있는지를 파악할 수 있으며, 다양한 문화를 인정하고 수용할 수 있는 다문화수용성을 측정할 수 있을 것이다.

둘째, 측정도구에 대한 이해 문제이다. 본 연구자가 수행하려는 연구는 초등학생들이 자기성찰식 설문지를 읽고 반응하는 것을 통해 또래관계와 다문화수용성을 측정하고자 한다. 초등학교 저학년에 해당하는 학생들은 자기성찰식 설문지를 읽고 이해하는 것이 어려울 수 있다. 또한 설문지에 반응하여 의미 있는 자기 보고가 익숙하지 않을 것이다. 즉, 측정도구를 이해하지 못하여 본 연구의 통계적 결론의 타당도가 낮아질 가능성이 있다. 따라서 초등학교 고학년, 그 가운데 이해력이 가장 높은 6학년을 연구 대상으로 선정하였다. 요컨대 초등학교 6학년의 아동들은 논리적인 사고가 발달하고 인과관계에 대한 추리가 가능해지기 때문에 본 연구의 설문지를 읽고 또래관계의 질과 다문화수용성을 스스로 판단하여 반응할 수 있을 것이다. 만약 본 연구의 대상을 초등학교 저학년으로 한정 한다면 그들은 문장을 읽고 해석할 수 있는 능력이 고학년보다 낮기 때문에 평소 경험하였던 또래와의 관계 및 다문화적 경험에 대하여 스스로 판단하고 의미 있는 자기보고를 실행하기 어려울 것이다.

요컨대 본 연구는 또래관계와 다문화수용성을 측정하는 설문 문항을 이해할 수 있고 자기성찰이 가능한 초등학교 6학년 학생을 대상으로 설정하여 연구를 진행하였다. 구체적으로 서울특별시 교육청 소속 총 11개

지역청 별 1-2개 학교를 선정하고 각 학교당 2-3개 학급을 편의표집 하였다. 학교당 학급 인원수가 다르기 때문에 학급 당 인원수가 많은 학교는 2개 학급을, 학급 당 인원수가 적은 학교는 3개 학급을 편의표집 하였다.

이와 같은 과정에 의하여 표집 된 487명의 사례 중, 설문에 불성실하게 응답하거나 다수의 문항에 응답하지 않은 16개의 사례와 다문화 가정이라고 응답한 18개의 사례는 연구 대상에서 제외하였다. 그 결과 [표-Ⅲ-1]과 같이 최종적으로 유효한 453명의 사례를 본 연구의 분석에 활용하였다. [표-Ⅲ-1]은 본 연구에 참여한 초등학교 6학년 학생 453명의 배경 정보를 빈도에 따라 분석한 것이다. 연구 참여자들의 성별, 다문화가정 여부, 학업성적, 해외방문 경험, 다문화 집단에 대한 주변사람들의 태도 지각으로 정리하였다.

[표-Ⅲ-1] 연구대상의 특성

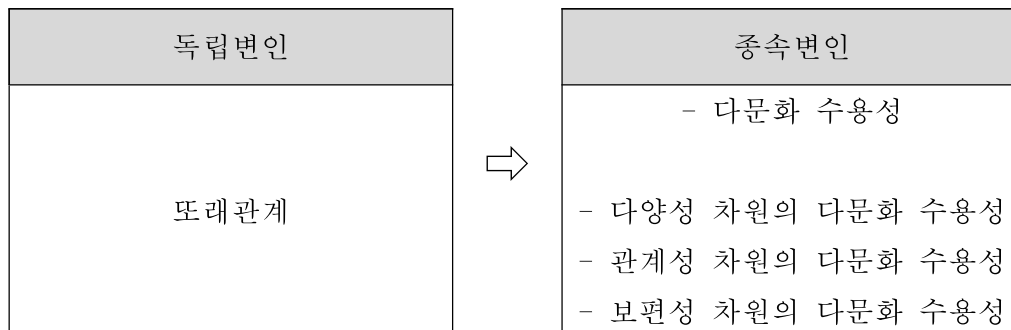
구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남자	233	51.4
	여자	220	48.6
	합계	453	100
다문화가정여부	다문화 가정이다	18(제외)	3.8
	다문화 가정이 아니다	453	96.2
	합계	471	100
학업성적	매우 잘 한다	55	12.1
	잘하는 편이다	207	45.7
	보통이다	168	37.1
	못하는 편이다	20	4.4
	매우 못 한다	3	0.7

	합계	453	100
해외방문 경험	있다	321	70.9
	없다	132	29.1
	합계	453	100
다문화에 대한 주변 사람들의 태도 지각	매우 부정적	2	0.4
	부정적	6	1.3
	중간	152	33.6
	긍정적	184	40.6
	매우 긍정적	109	24.1
	합계	453	100

3. 연구 변인과 분석모형

본 연구는 초등학생의 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 또래관계를 독립변인으로, 다문화수용성을 종속변인으로 설정하였다. 그리고 또래관계 외에 통제변인으로 ‘성별’, ‘학업성적’, ‘해외방문경험’, ‘소수집단에 대한 주변 사람들(부모, 교사)의 태도’를 설정하였다. 주요 분석 모형은 [그림-Ⅲ-1]과 같다.

[그림-Ⅲ-1] 분석모형



1) 독립변인

본 연구에서 또래관계는 수평적이고 동등한 지위에 있는 또래들이 상호간에 영향을 주고받으며 형성된 지속적이고 안정된 사회적 관계로 정의한다. 유고은·이민영(2015)에 따르면 초등학생의 또래관계를 측정하는 대표적인 진단도구는 다양한 사회적 관계를 측정하는 Furman와 Buhrmester(1985)의 Network of Relationship Inventory(NRI)이다. 그러나 NRI척도는 성인간의 관계가 포함되어 있다. 따라서 본 연구에서는 NRI 항목 중 아동의 또래관계에서 주로 나타나는 특성만을 추출하고 수정한 김진경과 유안진(2002)의 또래관계의 질 척도를 사용하여 초등학생의 또래관계를 측정하고자 한다.

또래관계의 질 척도는 또래관계를 긍정적으로 파악할 수 있는 6가지 하위 요인 20문항과 부정적으로 파악할 수 있는 5가지 하위요인 20문항으로 구성되어 있다. 구체적인 하위요인 및 주요 측정 내용에 대한 설명은 아래 [표-Ⅲ-2]와 같다.

[표-Ⅲ-2] 또래관계 척도의 하위요인 및 주요 측정 내용

하위요인		주요 측정 내용
긍정적 또래 관계	우의	- 함께 즐기고 좋은 곳에 가서 시간을 같이 보내는 교제와 오락
	상호친밀·공감대	- 감정과 같은 서로의 속마음을 이야기하고 개인적인 정보를 노출하는 것
	정서적·사회적 지지	- 애정이 많고, 상대를 인정해주며 정서적으로 서로 보살피주고 도와주는 것
	갈등의 해결	- 또래관계에서 생긴 갈등을 효과적으로 풀어나가는 능력
	인기	- 또래들로부터 자신이 인기가 있다는 것을 지각하는 것
	또래관계에 대한 만족	- 현재 맺고 있는 또래관계에 대하여 만족하는 것

부 정 적 또 래 관 계	갈등과 대립	- 의견이 일치되지 않아 다투거나 이로 인하여 관계가 쉽게 단절됨
	일방적 주도	- 또래관계에 있어 상대방의 입장을 고려하지 않고 자 신의 뜻대로 고집부리며 결정하고 지시하는 성향
	철회·고립	- 또래로부터 관심을 받지 못하고, 또래관계에 대해 관 심이 없음
	무시	- 자신의 의견을 제시하지 못하고 또래로부터 비웃음을 당함
	또래관계에 대한 불만족	- 현재 맺고 있는 또래관계에 대하여 불만족하는 것

각 문항은 Likert식 4점 평정척도로 (‘①거의그렇지 않다’-‘④매우 그렇다’)로 구성되어 있다. 또래관계의 질을 판단하는 방법은 역부호화 되어 있는 부정적 요인의 문항을 역채점하여 점수가 높을수록 또래관계가 긍정적이라고 판단할 수 있다. 본 연구의 척도인 또래관계의 질의 각 문항과 내적 합치도 계수(Cronbach's α)는 [표 III-3]와 같다. 신뢰도 측면에서 본 연구의 또래관계 척도는 측정 도구로서의 신뢰도가 높다는 것을 확인할 수 있다.

[표-III-3] 또래관계 척도의 하위요인 및 주요 측정 내용(김진경·유안진, 2002)

하위요인		문항번호	문항수	(Cronbach's α)
긍 정 적 또 래 관 계	우의	1, 20	20	.92
	상호친밀·공감대	8, 13, 27, 35		
	정서적·사회적 지지	9, 10, 14, 18, 22, 25, 26, 36		
	갈등의 해결	12		

	인기	5, 32		
	또래관계 만족	3, 30, 39		
부정적 또래관계	갈등과 대립	4, 16, 17, 21, 23, 34	20	.86
	일방적 주도	2, 7, 19, 24, 29, 31, 40		
	철화·고립	15, 33, 37, 38		
	무시	6, 11		
	또래관계 불만족	28		

2) 종속변인

본 연구는 종속변인으로 다문화수용성을 설정하였다. 다문화수용성은 문화적 다양성을 토대로 다양한 배경을 가진 사람들을 긍정적으로 인식하는 태도와 관련 있는 시민적 자질이다. 이와 같은 배경에서 본 연구는 초등학생을 대상으로 다문화수용성을 측정하고자 한다. 이러한 노력은 다문화사회에 대한 그들의 인식 수준을 파악할 수 있다는 점에서 의의가 있기 때문이다.

본 연구에서 초등학생의 다문화수용성을 측정하기 위하여 사용한 척도는 청소년용 다문화수용성 진단도구(KMCI-A)이다. 이 척도는 한국여성정책연구원에서 2010년부터 2012년까지 성인 대상의 다문화수용성 진단도구를 개발한 것을 기초로 하여 청소년들의 이해수준에 맞게 변형, 검증하였고 타당화 작업을 거쳐 채택된 진단도구이다(안상수 외, 2015). 본 연구의 대상은 초등학생이다. 따라서 청소년용 다문화 수용성진단도구(KMCI-A)를 초등교사와 사회 교과 전문가의 자문을 거쳐 초등학생의 발달 수준에 맞춰 어휘 등을 검토 및 보완하여 사용하였다.

청소년용 다문화 수용성진단도구(KMCI-A)는 다문화수용성을 “다문화사회에서 살아가는 시민으로서 자기와 다른 구성원이나 다른 문화에 대하여 고정관념이나 편견을 갖지 않고 자신의 문화와 동등한 가치를 가진

것으로 인정(상호 인정)하고, 그들과 조화로운 관계 설정(공존의 방향)을 위하여 협력 및 노력하며, 출신지역이나 경제적 수준별로 차등을 두지 않으면서 세계시민의 한 일원으로서 보편적 가치에 입각하여 이를 실천하고자 하는 총체적인 의미의 태도”로 정의한다. 본 연구의 다문화수용성에 대한 정의는 청소년용 다문화 수용성진단도구(KMCI-A)의 정의와 일관되어 있다. 따라서 본 연구의 종속변인으로 청소년용 다문화 수용성진단도구(KMCI-A)를 차용하여 연구를 진행하고자 한다.

본 연구의 척도인 청소년용 다문화수용성 진단도구(KMCI-A)의 각 문항과 본 연구에서 분석된 다문화수용성 척도의 내적 합치도 계수(Cronbach's α)는 [표-III-4]와 같다. 척도의 신뢰도 검증을 위해 산출한 다문화수용성 진단도구의 내적 합치도 계수(Cronbach's α)는 .92의 높은 신뢰도를 보였고, 하위 척도별로 .71에서부터 .87의 신뢰계수 분포를 나타내고 있다. 요컨대 신뢰도 측면에서 본 연구의 다문화수용성 척도는 측정 도구로서의 신뢰도가 높다는 것을 확인할 수 있다. KMCI-A의 문항은 총 34문항으로 6점 척도(‘①전혀 그렇지 않다’-‘⑥매우 그렇다’)로 구성되어 있다. 0-100점 단위의 환산 점수 구조를 갖고 있는 청소년 다문화수용성 지수는 [표-III-4]처럼 문항들에 대한 역부호화 과정을 거쳐 채점되고 각 차원과 구성요소별 평균 원점수는 1-6점 사이의 점수를 갖게 된다. 이것을 구성요소별 가중치가 반영된 0-100점 단위의 다문화 수용성지수로 환산하기 위해서는 <그림-III-2>와 같은 수식을 적용하여 산출하여야 한다(안상수 외, 2015: 94).

[표-III-4] 청소년용 KMCI-A 문항배열과 역부호화 문항과 가중치(안상수 외, 2015: 168)

구성요소	문항번호	문항수	가중치	Cronbach's α	
다양성	1,2,3,4*	4	11	.873	.925
	5*,6*,7*,8*	4	13		
	9*,10*,11*,12*,13*	5	16		

관계성	14*,15*,16*,17*	4	11	.865
	18*,19*,20*,21*	4	15	
	22*,23,24,25,26	5	13	
보편성	27*,28*,29*,30*	4	11	.714
	31,32,33,34	4	10	
전체		32	100	

*는 역부호화 문항

[그림-III-2] 다문화수용성지수 가중치 부여 산출식(안상수 외, 2015: 94)

$$\text{다문화수용성지수 (KMAI)} = \frac{\sum_{j=1}^8 w_j \bar{X}_j - \sum_{j=1}^8 w_j}{(r-1) \times \sum_{j=1}^8 w_j} \times 100$$

주) \bar{X}_j 는 어떤 개인 또는 집단의 측정변수 j 의 평균 값

r 은 측정변수의 Likert 척도의 범위 (KMCI는 6점 척도이므로, $r=6$)

w_j 는 측정변수 j 의 비율로 환산된 가중치

3) 통제변인

본 연구는 선행연구를 분석한 결과 다문화수용성에 영향을 끼칠 수 있는 변인인 ‘성별’, ‘학업성적’, ‘해외방문경험’, ‘소수집단에 대한 주변 사람들(부모, 교사)의 태도’를 통제변인으로 설정하였다. 즉, 또래관계 이외의 변인이 초등학생의 다문화수용성에 미치는 영향을 배제하고자 하였다.

첫 번째 통제변인은 성별이다. 다문화수용성 연구에 있어서 성별은 초등학생뿐만 아니라 청소년, 성인을 대상으로 한 연구에서 가장 많이 다루지고 있는 변인이다. 선행연구에 따르면 성별은 초등학생의 다문화수용성에 영향을 주는 변인으로 밝혀졌다. 특히 모든 조건이 동일하다면

일반적으로 여학생이 남학생보다 다문화수용성 수준이 높은 것으로 파악된다(설은정·정옥분, 2012; 김경근·황여정, 2012).

두 번째 통제변인은 학업성적이다, 초등학생뿐만 아니라 청소년을 대상으로 한 연구에서도 학교에서의 학업성적이 높고 우수한 학생일수록 다문화수용성 수준이 높은 것으로 나타났다(이정우 2008; 김경근·황여정, 2012).

세 번째 통제변인은 해외방문경험이다. Allport(1954)는 접촉가설을 통하여 집단 간의 접촉이 외집단에 대한 고정관념에 영향을 줄 것이라고 판단하였다. 이러한 이론을 토대로 해외방문경험을 주요한 변인으로 설정하고 수행된 선행연구에서는 타문화에 대한 직접적 접촉이 초등학생의 다문화수용성에 영향을 미치는 것으로 분석되었다(심우엽, 2010; 장인실·이혜진, 2010; 김경근·황여정, 2012). 한편 은선경(2016)의 연구는 중학생의 경우 해외방문경험이 다문화수용성에 영향을 미치지 않은 것으로 나타난 반면, 해외방문 경험은 초등학생의 다문화수용성에 영향을 미치는 것으로 보고되었다. 종합하면 초등학생의 경우 해외방문경험과 다문화수용성은 정적인 상관관계를 가진다고 해석할 수 있다.

네 번째 통제변인은 소수집단에 대한 주변 사람들(부모, 교사)의 태도이다. 선행연구를 검토한 결과 부모와 교사의 다문화적 태도가 자녀의 다문화수용성에 영향을 미치는 것으로 판명되었다. 구체적으로 부모와 교사가 다문화에 대한 긍정적인 태도를 가질수록 초등학생의 다문화수용성 수준이 높게 나타났다(이자형·김경근, 2014; 이건남·김영근·이기용, 2013). 즉, 부모와 교사가 가지는 문화적 다양성에 대한 태도가 초등학생의 다문화 사회에 대한 인식에 영향을 준다고 추론할 수 있다.

4. 분석 방법

본 연구에서는 초등학생의 또래관계가 다문화수용성에 유의미한 영향을 미치는지 확인하고자 하였다. 서울시 공립초등학교 6학년을 대상으로 설문지를 배부하고 수집된 자료의 통계 분석을 위해 SPSS 23.0 프로그램

램을 사용하여 각 변인들에 대하여 기술통계, 상관분석, 문항 간 내적신뢰성분석을 실시하고자 한다. 또한 다른 변인을 통제하였을 때 초등학생의 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향을 확인하기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다. 본 연구의 가설검증을 위한 회귀식은 아래와 같다.

$$Y_i = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + e_i$$

Y: 다문화수용성

(Y1 : 다양성 차원의 다문화수용성,

Y2 : 관계성 차원의 다문화수용성,

Y3 : 보편성 차원의 다문화수용성)

a : 상수

X1 : 또래관계

X2 : 성별 (0=남, 1=여)

X3 : 학업 성적 (역코딩: 5=매우 잘 한다, 4=잘하는 편이다, 3=보통이다, 2=못하는 편이다, 1=매우 못 한다)

X4 : 해외방문경험 (0=없다, 1=있다)

X5: 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각(매우 부정적=1, 부정적=2, 중간=3, 긍정적=4, 매우 긍정적=5)

e_i : 오차항

다중 회귀분석 시에는 독립변수를 모두 포함하여 분석하는 일괄 투입법(ENTER)을 적용하였다. 각 가설의 분석결과에서 또래관계의 회귀계수(b_1)를 중심으로 통계적으로 유의한 값을 가지면 가설을 채택한다. 즉, Y(다문화수용성), Y1(다양성 차원의 다문화수용성), Y2(관계성 차원의 다문화수용성), Y3(보편성 차원의 다문화수용성)의 통계 값이 유의할 경우 주 가설, 하위가설1, 하위가설2, 하위가설3은 채택된다.

IV. 연구 결과

1. 초등학생의 또래관계와 다문화수용성의 특성

초등학생의 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향을 분석하기 이전에 초등학생의 또래관계 및 다문화수용성의 기술적 특성을 확인하였다. 초등학생의 또래관계와 다문화수용성의 기술통계치를 통하여 연구 대상자가 본인의 또래관계를 어떻게 지각하고 있는지, 다문화수용성은 어느 수준에 있는지 확인하고자 한다.

1) 초등학생의 또래관계

연구에 참여한 초등학교 6학년 학생 453명이 지각한 또래관계의 기술통계 값은 [표-IV-1]과 같다.

[표-IV-1] 초등학생의 또래관계 수준 (N=453)

또래관계 하위요인	총점	실제 점수범위	평균	표준편차
긍정적 요인	80	33-77	59.90	7.45
부정적 요인	80	45-76	61.52	5.55
또래관계 총합	160	79-147	121.42	11.11

본 연구에서 연구 대상자인 초등학교 6학년 학생 총 453명의 또래관계의 평균은 160점 만점에서 121.42점으로 스스로 지각한 또래관계의 수준이 중간값인 80점보다 높은 것으로 나타났으며 표준편차는 11.11으로 개인 간의 편차가 높다는 것을 확인할 수 있다. 구체적으로 ‘우의’, ‘정서

적·사회적지지’, ‘상호친밀·공감’, ‘인기’, ‘또래관계 만족’, ‘갈등해결’로 구성된 또래관계의 긍정적 요인의 평균은 59.90으로 나타났다. ‘갈등과 대립’, ‘철회·고립’, ‘일방적 주도’, ‘무시’, ‘또래관계 불만족’으로 구성된 또래관계의 부정적 요인은 역채점한 결과 평균 61.52로 긍정적 요인과 비슷하다. 즉, 본 연구의 대상자들은 또래관계에서 부정적 요인보다는 긍정적 요인을 더 높은 비율로 경험한다고 볼 수 있다.

2) 초등학생의 다문화수용성

연구에 참여한 초등학교 6학년 학생 453명이 지각한 다문화수용성의 기술통계치는 [표-IV-2]과 같다.

[표-IV-2] 다문화수용성 기술통계

	다문화수용성			
	다양성 차원 (최소값 = 1, 최대값 = 100)	관계성 차원 (최소값 = 1, 최대값 = 100)	보편성 차원 (최소값 = 1, 최대값 = 100)	전체 (최소값 = 1, 최대값 = 100)
평균	77.43	74.93	68.94	74.82
표준편차	14.51	15.47	14.46	13.04

본 연구의 대상자인 초등학교 6학년 학생 총 453명의 다문화수용성 지수는 74.82점으로 나타나 스스로 지각한 다문화수용성의 수준이 평균보다 20점 이상 높은 것으로 확인되었다. 표준편차는 13.04으로 개인 간의 편차는 높은 것으로 나타났다. 다문화수용성의 세 차원인 다양성, 관계성, 보편성 차원을 분석해보면 다양성 차원은 77.43점, 관계성 차원은 74.93점, 보편성 차원은 68.94점으로 나타났다. 요컨대 본 연구의 연구 대상인 초등학교 6학년 학생은 다양성, 관계성, 보편성 순으로 다문화수용성의 점수가 높게 확인되었다.

본 연구에서 다양성 차원에서 가장 높은 점수를 보이는 것은 초등학생

이 개방적인 태도로 다양한 문화를 받아들이는 경향이 높다고 해석할 수 있다. 이러한 해석은 [표-Ⅳ-3]에서 다양성 차원의 하위요소인 ‘문화 개방성’, ‘국민 정체성’, ‘고정 관념 및 차별’의 점수를 통해 확인할 수 있다. [표 Ⅳ-3]은 본 연구에서 수행된 다문화수용성의 구성요소별 결과를 정리한 것이다.

[표-Ⅳ-3] 다문화수용성의 구성요소별 비교

구성요소							
다양성			관계성			보편성	
문화 개방성	국민 정체성	고정 관념 및 차별	일방적 동화 기대	거부 회피 정서	교류 행동 의지	이중적 평가	세계 시민 행동 의지
73.07	77.67	80.74	67.82	80.40	76.23	67.78	70.09

초등학생을 대상으로 수행한 본 연구에서 다양성 차원의 하위 요소인 ‘문화 개방성’, ‘국민 정체성’, ‘고정관념 및 차별’의 점수는 각각 73.07점, 77.67점, 80.74점으로 관계성 차원의 ‘거부회피정서’(80.40)와 ‘교류행동의 지’(76.23)를 제외한 다른 차원의 구성요소보다 높다는 것을 확인할 수 있다. 관계성 차원의 하위 요소인 ‘일방적동화기대’, ‘거부회피정서’, ‘교류행동의지’는 각각 67.82점, 80.40점, 76.23점으로 나타났다.

본 연구에서 전체 하위 요소 가운데 관계성 차원의 ‘일방적동화기대’가 두 번째로 낮게 나타난 것은 연구 대상자인 초등학생이 생각하기에 소수자인 이주민 집단이 우리나라에 적응하기 위해서는 한국어와 한국의 문화와 관습을 이해하는 것이 중요하다고 인식하기 때문이다. 다문화 사회에서의 시민적 자질은 사회의 구성원들이 자문화와 타문화의 가치를 인정하고 성공적으로 다문화 사회에서 살아갈 수 있는 지식과 기능, 태도를 갖추는 것이다. 이러한 시민적 자질은 다문화 현상 및 그와 관련된

사회문제를 탐구하는 다문화교육을 통해 기를 수 있다. 요컨대 ‘일방적동화기대’와 같은 인식을 변화시키기 위해 다문화교육이 필요한 이유가 바로 이것이다.

다음으로 다문화수용성의 세 가지 차원 중 보편성은 가장 낮은 점수를 나타내었다. ‘이중적 평가’는 67.78점, ‘세계시민행동의지’는 70.09점으로 전반적으로 다른 차원에 비해 점수가 낮다는 것을 확인할 수 있다.

특히 다문화수용성의 9가지 하위 요소 중 ‘이중적 평가’가 가장 낮은 점수를 나타낸 점은 주목해야 한다. 이러한 결과는 여전히 우리나라의 초등학생이 국력에 따라 문화를 차등하여 인식하는 경향이 남아 있음을 시사한다. 따라서 향후 우리 사회가 추구해야 할 다문화 교육은 출신국가에 따라 차별하는 태도를 지양하고 세계시민으로서의 관용, 인권 존중과 같은 인간의 보편적 가치를 추구하는 다문화 교육이 되어야 함을 염두에 두어야 한다.

2. 초등학생의 또래관계가 다문화 수용성에 미치는 영향

1) 상관관계 분석

① 독립변인간의 상관관계 분석

본 연구의 주가설은 ‘초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다문화수용성이 높을 것이다.’이다. 이러한 가설을 검증하기 위해 다중회귀 분석을 실시하였다. 이에 앞서 수집된 데이터가 회귀분석의 다중공선성 가정을 충족하고 있는지를 확인하기 위하여 독립 변인 간의 상관관계를 분석하였다. 본 연구의 독립변인의 상관관계를 분석한 결과는 [표-IV-4]과 같다. [표-IV-4]에서 확인할 수 있듯이 본 연구의 모든 독립 변인 간의 상관관계는 절대값 .6 미만으로 다중공선성의 문제는 없는 것으로 판단할 수 있다.

[표-IV-4] 독립변인 간 상관관계

(괄호 안은 유의수준)

	또래관계	성별	학업성적	해외방문경험	주변인의 다문화 인식
또래관계	1	.209**	-.190*	-.039	.229**
성별	(.000)	1	.184**	.018	.058
학업성적	(.000)	(.000)	1	.168**	-.114*
해외방문경험	(.405)	(.696)	(.000)	1	-.037
주변인의 다문화 인식	(.000)	(.217)	(.016)	(.426)	1

(*: $p < .05$, **: $p < .01$)

2) 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향

① 또래관계와 다문화수용성

본 회귀 모형은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며($F_{df=5,448}=22.392$, $p=.000$), 다중공선성의 측면에서 본 회귀 모형에 대한 분산팽창계수(VIF)는 모두 1~2 사이의 수치가 나타난다. 즉, 다중공선성의 문제가 없는 것으로 확인되었다.

[표-IV-5]는 ‘초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다문화수용성은 높을 것이다.’라는 가설의 검증 결과를 제시한 것이다. 분석 결과를 보면 $p=.001$ 수준에서 또래관계가 다문화수용성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t=5.557$, $p=.000$). 따라서 본 연구의 주 가설은 채택되었다. 회귀계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 또래관계가 1단

위 높아질수록, 다문화수용성은 0.504점 높아진다.

본 연구의 통제변인 중, 주변인의 다문화에 대한 인식($t=7.657$, $p=.000$)과 학업성적($t=2.135$, $p=.033$)이 다문화수용성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 반면에 해외방문경험($t=-.228$, $p=.820$), 성별($t=-1.140$, $p=.255$)은 다문화수용성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

[표-IV-5] 또래관계와 다문화수용성

변인	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	공선성통계량	
	회귀계수 (B)	표준오차	Beta			공차	VIF
(상수)	61.463	11.923		5.155	.000		
또래관계	.504	.091	.253	5.557	.000***	.860	1.163
주변인의 다문화 인식	9.169	1.198	.334	7.657	.000***	.943	1.061
해외방문 경험	-.478	2.093	-.010	-.228	.820	.972	1.029
학업성적	2.748	1.287	.096	2.135	.033*	.887	1.128
성별	-2.249	1.973	-.051	-1.140	.255	.902	1.109

<모델 요약>

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.448a	.200	.191	19.94744

	제곱합	자유도	평균제곱	F	P
--	-----	-----	------	---	---

회귀모형	44549.470	5	8909.894	22.392	.000***
잔차	177861.462	448	397.900		
전체	222410.932	452			

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

② 또래관계와 다양성 차원의 다문화수용성

본 회귀 모형은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며($F_{df=5,447}=20.977$, $p=.000$), 다중공선성의 측면에서 본 회귀 모형에 대한 분산팽창계수(VIF)는 모두 1~2 사이의 수치가 나타난다. 즉, 다중공선성의 문제가 없는 것으로 확인되었다.

[표-IV-6]는 ‘초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다양성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.’라는 가설의 검증 결과를 제시한 것이다. 분석 결과를 보면 $p=.001$ 수준에서 또래관계가 다양성 차원의 다문화수용성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t=5.566$, $p=.000$). 따라서 하위 가설 1은 채택되었다. 회귀 계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 또래관계가 1단위 높아질수록, 다양성 차원의 다문화수용성은 0.216점 높아진다.

본 연구의 통제변인 중, 주변인의 다문화에 대한 인식($t=7.270$, $p=.000$)과 학업성적($t=2.938$, $p=.003$)이 다양성 차원의 다문화수용성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 반면에 해외방문경험($t=.357$, $p=.721$), 성별($t=-1.884$, $p=.060$)은 다양성 차원의 다문화수용성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

[표-IV-6] 또래관계와 다양성 차원의 다문화수용성

변인	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	공선성통계량	
	회귀계수	표준오차	Beta			공차	VIF

	(B)						
(상수)	20.837	5.103		4.083	.000		
또래관계	.216	.039	.255	5.566	.000***	.860	1.163
주변인의 다문화 인식	3.726	.513	.319	7.270	.000***	.943	1.061
해외방문 경험	.320	.896	.015	.357	.721	.972	1.029
학업성적	1.619	.551	.133	2.938	.003**	.887	1.128
성별	-1.591	.844	-.084	-1.884	.060	.902	1.109

<모델 요약>

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.436	.190	.181	8.53735

	제곱합	자유도	평균제곱	F	P
회귀모형	7644.835	5	1528.967	20.977	.000***
잔차	32580.163	447	72.886		
전체	40224.998	452			

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

③ 또래관계와 관계성 차원의 다문화수용성

본 회귀 모형은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났으

며($F_{df=5,447}=12.995$, $p=.000$), 다중공선성의 측면에서 본 회귀 모형에 대한 분산팽창계수(VIF)는 모두 1~2 사이의 수치가 나타난다. 즉, 다중공선성의 문제가 없는 것으로 확인되었다.

[표-IV-7]는 ‘초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 관계성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.’라는 가설의 검증 결과를 제시한 것이다. 분석 결과, $p=.001$ 수준에서 또래관계가 관계성 차원의 다문화수용성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t=4.635$, $p=.000$). 따라서 하위 가설 2은 채택되었다. 회귀 계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 또래관계가 1단위 높아질수록, 관계성 차원의 다문화 수용성은 0.199점 높아진다.

본 연구의 통제변인 중, 주변인의 다문화에 대한 인식($t=5.473$, $p=.000$)과 학업성적($t=2.012$, $p=.045$)이 관계성 차원의 다문화수용성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 반면에 해외방문경험($t=-.401$, $p=.688$), 성별($t=-.965$, $p=.335$)은 관계성 차원의 다문화수용성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

[표-IV-7] 또래관계와 관계성 차원의 다문화수용성

변인	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	공선성통계량	
	회귀계수 (B)	표준오차	Beta			공차	VIF
(상수)	24.485	5.648		4.335	.000		
또래관계	.199	.043	.220	4.635	.000***	.860	1.163
주변인의 다문화 인식	3.105	.567	.249	5.473	.000***	.943	1.061
해외방문 경험	-.398	.991	-.018	-.401	.688	.972	1.029

학업성적	1.227	.610	.095	2.012	.045*	.887	1.128
성별	-.902	.935	-.045	-.965	.335	.902	1.109

<모델 요약>

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.356	.127	.117	9.44991

	제곱합	자유도	평균제곱	F	P
회귀모형	5802.510	5	1160.502	12.995	.000***
잔차	39917.442	447	89.301		
전체	45719.951	452			

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

④ 또래관계와 보편성 차원의 다문화수용성

본 회귀 모형은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며($F_{df=5,447}=18.050$, $p=.000$), 다중공선성의 측면에서 본 회귀 모형에 대한 분산팽창계수(VIF)는 모두 1~2 사이의 수치가 나타난다. 즉, 다중공선성의 문제가 없는 것으로 확인되었다.

[표-IV-8]는 ‘초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 보편성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.’라는 가설의 검증 결과를 제시한 것이다. 분석 결과, $p=.001$ 수준에서 또래관계가 보편성 차원의 다문화수용성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t=3.367$, $p=.000$). 따라서 하위 가설 3은 채택되었다. 회귀 계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 또래관계가 1단위 높아질수록, 보편성 차원의 다문화 수용성은 0.89점 높아진다.

본 연구의 통제변인 중, 주변인의 다문화에 대한 인식($t=7.337$, $p=.000$)이 보편성 차원의 다문화 수용성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 반면에 학업성적($t=-.285$, $p=.776$), 해외방문경험($t=-.718$, $p=.473$), 성별($t=.464$, $p=.643$)은 보편성 차원의 다문화수용성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

[표-IV-8] 또래관계와 보편성 차원의 다문화수용성

변인	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	공선성통계량	
	회귀 계수 (B)	표준오차	Beta			공차	VIF
(상수)	16.140	3.173		5.087	.000		
또래관계	.089	.024	.171	3.367	.000***	.860	1.163
주변인의 다문화 인식	2.338	.319	.326	7.337	.000***	.943	1.061
해외방문 경험	-.400	.557	-.031	-.718	.473	.972	1.029
학업성적	-.097	.343	-.013	-.285	.776	.887	1.128
성별	.244	.525	.021	.464	.643	.902	1.109

<모델 요약>

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.410	.168	.159	5.30865

	제곱합	자유도	평균제곱	F	P
--	-----	-----	------	---	---

회귀모형	2543.385	5	508.677	18.050	.000***
잔차	12597.238	447	28.182		
전체	15140.623	452			

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 논의

우리나라의 학령인구가 감소하고 있는 학교 현장에서 다문화 학생이 차지하는 비율은 매년 높아지고 있다. 상급 학교급과 비교하였을 때 초등학교의 경우 다문화 학생의 비중이 가장 높다. 이와 같은 상황을 고려하였을 때, 초등학생이 다문화에 대하여 갖고 있는 태도를 파악하고 긍정적으로 수용할 수 있는 방안을 검토하는 것은 다문화 사회에서의 시대적 과업이다.

이러한 문제의식 하에 본 연구에서는 초등학생의 다문화수용성 수준을 측정하고, 제고하기 위한 방안으로 또래관계를 제안하였다. 학령기 아동은 또래관계를 통하여 유능한 사회 구성원으로 성장하는데 필요한 사회적 능력이 발달한다. 초등학교에서 본격적으로 형성되는 또래관계는 다문화 가정 자녀들의 학교와 사회에서의 적응력을 향상시킬 수 있는 중요한 요인으로 인식되고 있다.

따라서 본 연구는 초등학생의 또래관계와 다문화수용성의 관계를 검증하여 다문화수용성 함양을 위한 실천적인 방안을 제시하고자 하였다. 구체적으로 본 연구는 다음과 같은 하나의 주 가설과 네 개의 하위 가설을 설정하였다.

<주가설> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다문화수용성이 높을 것이다.

<하위 가설1> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다양성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.

<하위 가설2> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 관계성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.

<하위 가설3> 초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 보편성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

이러한 연구가설을 검증하기 위하여 본 연구에서는 서울특별시 산하 총 11개 교육지역청별, 1-2개 학교를 선정한 뒤 각 학교의 6학년 2-3개 학급을 대상으로 설문조사를 수행하였다. 수집된 설문지 487부 중 답변이 불성실하거나 누락된 응답이 있는 16개의 사례와 다문화 가정이라고 응답한 18개의 사례는 제외하였다. 그 결과 총 453부의 설문지를 분석하였다. 분석된 자료는 연구 가설의 검증을 위해 또래관계를 독립 변인으로, 성별, 학업 성적, 해외방문경험, 다문화에 대한 주변 사람들의 인식을 통제 변인으로, 다문화수용성을 종속변인으로 설정하여 다중회귀분석을 실시하였다. [표-V-1]는 회귀분석 결과를 요약한 표이다.

[표-V-1] 다문화수용성에 대한 회귀분석 결과 종합

	다양성 차원		관계성 차원		보편성 차원		다문화수용성	
	B	P	B	P	B	P	B	P
또래관계	.216	.000***	.199	.000***	.089	.000***	.504	.000***
성별	-1.591	.060	-.902	.335	.244	.643	-1.140	.255
학업 성적	2.938	.003**	1.227	.045*	-.097	.776	2.135	.033*
해외 방문경험	.320	.721	-.398	.688	-.400	.473	-.228	.820
주변인의 다문화 인식	3.726	.000***	3.105	.000***	2.338	.000***	7.657	.000***
가설검증 결과	채택		채택		채택		채택	

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

다중 회귀 분석 결과, 또래관계는 $p=.001$ 수준에서 <주가설> ‘초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다문화수용성이 높을 것이다.’, <하위 가설 1> ‘초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 다양성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.’, <하위 가설 2> ‘초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 관계성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.’ <하위 가설 3> ‘초등학생의 또래관계가 긍정적일수록 보편성 차원의 다문화수용성이 높을 것이다.’에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 또래관계는 다문화수용성과 세 하위 차원인 다양성, 관계성, 보편성 차원의 다문화수용성에 유의한 영향을 미친다고 해석할 수 있다. 요컨대 본 연구 결과를 토대로 또래관계는 다문화수용성 함양에 있어서 효과적인 방안임을 확인할 수 있다. 또한 B값을 통해 또래관계는 전체 다문화수용성(.504)에 미치는 영향력의 크기가 가장 크고 다음으로 다양성(.216), 관계성(.199), 보편성(.089)에 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

한편, 선행연구에서 다문화수용성에 유의한 영향을 미치는 것으로 파악된 성별, 해외방문 경험은 본 연구의 경우 유의한 상관관계가 존재하지 않았다. 반면에 학업성적은 전체 다문화수용성($p=.003$)과 다양성 차원($p=.033$), 관계성 차원($p=.045$)의 다문화수용성에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 다문화에 대한 주변 사람들의 인식(부모, 교사 등)은 전체 다문화수용성과 세 하위 차원인 다양성, 관계성, 보편성 차원의 다문화수용성 모두에 유의한 영향($p=.001$)을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구의 분석 결과를 토대로 다음과 같은 논의를 제시한다.

첫째, 또래관계는 초등학생의 전체 다문화수용성 함양에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 이러한 연구 결과는 또래관계가 초등학생의 다문화수용성에 직접적인 영향을 미치는 선행연구와도 일치한다(이자형·김경근, 2014; 최지영·김재철, 2015). 또한 연구 대상을 초등학생에서 중·고등학생으로 확장하여도 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향은 지속적으로 증가한다(이택호·이석영·한윤선, 2016; 김동진, 2019).

종합하면, 긍정적인 또래관계의 형성은 초등학생뿐만 아니라 청소년의

다문화수용성 함양에 있어서 효과적인 실천 방안임을 확인할 수 있다. 따라서 학교와 사회는 학생들이 긍정적인 또래관계를 형성할 수 있는 프로그램과 활동을 개발하고 제공해야 한다. 예컨대 학교에서는 서로의 차이를 이해하고 경험할 수 있는 협동학습과 프로젝트 학습을 실시하고, 학교 구성원의 공동체 의식을 형성할 수 있도록 스포츠 활동과 같은 체험형 프로그램을 제공할 필요가 있다. 또한 일상과 학교생활에서 어려움을 겪는 학생들에게 한국 청소년 상담원에서 개발한 또래 상담자와 같은 프로그램을 제공한다면 해당 학생들에 대한 또래집단의 지지가 향상되어 그들의 적응력 향상과 긍정적인 또래관계 형성에 실질적인 도움이 될 것이다.

지역사회 측면에서는 다문화 가정과 일반 가정을 연계하는 봉사 활동 프로그램을 고려할 수 있다. 이러한 프로그램을 통하여 아동이 서로의 차이를 인정하고 다양성을 토대로 긍정적인 또래관계를 형성한다면 문화적 배경이 다양한 집단을 내집단으로 받아들이는 분위기가 조성되어 다문화 수용성 함양에 유의미한 영향을 줄 것이다. 요컨대 이러한 노력들을 통하여 형성된 학생들의 긍정적인 또래관계가 다문화수용성 함양에 영향을 미칠 수 있도록 가정, 학교, 사회의 세심한 관심과 지도가 지속적으로 필요하다.

둘째, 또래관계는 다문화수용성의 ‘다양성’ 차원에 유의한 영향을 미치는 결과를 보여주고 있다. ‘문화개방성’, ‘국민정체성’, ‘고정관념 및 차별’의 세 가지 요소로 구성된 ‘다양성’ 차원은 외집단의 문화와 유산 및 정체성 등의 가치를 고정관념과 편견 없이 내집단 문화와 동등하게 인정하는 태도와 관련 있다. 본 연구에서 초등학교에서의 긍정적인 또래관계의 형성은 ‘문화개방성’과 ‘고정관념 및 차별’에서 가장 높은 영향력을 미치는 것으로 입증되었다. 즉, 또래관계는 아동들이 다양한 문화에 대해 편견이나 부정적 고정관념을 갖지 않고 긍정적 태도를 형성하는 데 있어서 효과적인 방안임을 확인할 수 있다. 또한 긍정적인 또래관계 형성은 타문화에 속한 개인에 대하여 차별적인 행동을 하지 않고 인종적·민족적 배경이 다른 사람을 공동체의 일원으로 받아들이는 분위기를 조성하는데

효과적이라는 것을 추론할 수 있다.

셋째, 또래관계는 다문화수용성의 ‘관계성’ 차원에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. ‘관계성’ 차원은 ‘일방적 동화기대’, ‘거부회피정서’, ‘상호교류행동의지’의 세 가지 요소로 구성되어 있으며, 외집단에 대하여 가까운 관계를 맺고자 하는 개념이다. 본 연구에서 초등학교에서의 긍정적인 또래관계의 경험은 아동들이 다문화 집단에 대한 관계형성 혹은 접촉을 의도적으로 회피하는 정서를 낮춰주는데 효과적으로 나타났다. 또한 ‘상호교류행동의지’가 높게 측정된 결과는 긍정적인 또래관계가 다문화 집단과 교류하고자 하는 아동들의 적극적인 의지를 향상시켜 다문화 수용성을 형성하는데 효과적임을 보여주는 결과로 해석할 수 있다. 반면에 ‘일방적 동화기대’가 다른 요소에 비해 낮은 점수를 나타낸 점은 또래 관계를 형성하는 데 있어서 다양성을 고려하지 않은 채 일방적으로 또래 집단에 수용되어 주류의 문화를 답습하는 것을 경계해야 함을 시사한다.

넷째, 또래관계는 다문화수용성의 ‘보편성’ 차원에 유의한 영향을 미치는 것으로 파악되었다. ‘이중적 평가’, ‘세계시민행동의지’ 두 가지 요소로 이루어진 보편성 차원은 다문화집단의 문화적 가치를 인정하는데 있어서 출신 지역이나 인종적 배경에 따라 이중적 잣대를 세우지 않는 태도와 관련 있다. 초등학교에서 긍정적인 또래관계의 경험은 상이한 출신지역과 문화적 배경이 또래의 특성과 관계가 없다는 것을 깨닫는 환경을 제공할 수 있다. 요컨대 본 연구에서 초등학생들은 또래와의 긍정적인 관계를 경험할수록 또래의 배경보다는 또래의 본질에 주목하게 되어 문화와 인종은 동등한 위치에 있음을 인식하고 서로 존중하고 배려하는 관계를 형성하게 되는 것을 입증하였다. 따라서 긍정적인 또래관계의 경험은 초등학생들이 출신국가에 따라 차별하는 태도를 지양하고 관용, 존중과 같은 인간의 보편적 가치를 추구하여 다문화수용성 함양에 영향을 주는 요인으로 이해할 수 있다.

다섯째, 선행연구에서 다문화수용성에 유의한 영향을 미치는 것으로 파악된 성별, 해외방문 경험은 본 연구의 경우 유의한 상관관계가 존재하지 않았다. 반면에 학업성적은 전체 다문화수용성과 다양성, 관계성 차

원의 다문화수용성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 다문화에 대한 주변 사람들의 인식은 전체 다문화수용성과 다문화수용성의 다양성, 관계성, 보편성 세 가지 하위 차원 모두에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 이러한 결과는 초등학생(이자형·김경근, 2014)뿐만 아니라 중·고등학생을 대상으로 한 연구의 결과와 일치한다(김이선 외, 2019). 즉, 아동과 청소년에게 유의한 영향을 미치는 주변의 인물들이 다문화에 대해 긍정적으로 인식할수록 초등학생뿐만 아니라 청소년의 다문화수용성은 일관되게 높게 나타나는 것으로 추론할 수 있다. 따라서 향후 우리 사회의 다문화수용성을 함양하기 위한 다문화교육을 실천할 경우, 이러한 점을 고려하여 다문화교육의 대상을 학생뿐만 아니라 부모와 교사를 대상으로 확장하는 것을 고려할 필요가 있다. 예컨대 부모와 교사 역시 다문화 사회에 대한 올바른 인식과 태도를 형성하고 유지할 수 있도록 다문화교육 프로그램과 같은 교육적 노력이 우선적으로 제공되어야 한다.

2. 결론 및 제언

본 연구에서는 초등학교 6학년을 대상으로 또래관계가 다문화수용성에 미치는 효과를 실증적으로 확인하였다. 연구 결과에 따른 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 다문화 수용성을 제고하기 위해서는 가정과 학교, 사회에서 또래관계의 중요성을 인식하고 또래관계를 긍정적으로 형성할 수 있는 실천적 방안이 제안되어야 한다. 긍정적인 또래관계 형성의 기본은 타인의 입장을 고려하는 태도와 이타적인 행동이다. 이것은 학교 안과 밖에서 공동체 의식을 형성하고 배려, 존중, 공감의 문화를 조성하는 것을 통해 가능하다. 본 연구에서 분석되었듯이 부모와 교사는 또래와 더불어 초등학생의 중요한 역할 모델로서 기능한다. 부모는 자녀에게 가족을 포함한 타인을 존중하고 배려하며 상호작용하는 모습을 반복적으로 보여주어야 한다. 이러한 부모의 태도와 행동을 아동이 관찰하고 동기화

시킨다면 그들은 또래를 포함한 타인을 긍정적으로 수용하고 상호작용하는 습관을 기를 수 있을 것이다. 교사 역시 마찬가지이다. 예컨대 교사가 모든 학생을 배경과 상관없이 동등한 존재로 존중하고 이해하는 태도와 행동을 보인다면 학교는 차이를 이해하고 공동체 의식을 증진하는 풍토를 조성하게 될 것이다. 이러한 학교 풍토 속에서 모범적인 교사의 태도와 행동을 직접 경험한 아동은 교사의 행동을 모방하고 실천할 가능성이 높다. 그 결과, 아동은 또래집단에서 긍정적인 관계를 형성할 뿐만 아니라 다양한 문화를 조건 없이 긍정적으로 수용하는 다문화수용성의 함양을 기대할 수 있다. 더 나아가서 서로의 차이를 이해하고 경험할 수 있는 협동학습, 공동체 의식을 형성할 수 있는 봉사 활동 및 스포츠 활동과 같은 체험형 프로그램을 학교에서 실행한다면 아동의 긍정적인 또래관계 형성에 유의미한 영향을 줄 것이다.

요컨대 이와 같은 과정을 통해 아동의 또래관계가 긍정적으로 발달한다면 현재뿐만 아니라 성인이 되어서도 문화적 다양성을 가진 사람들과 긍정적인 관계를 형성할 것이다. 따라서 초등학교에서 긍정적인 또래관계의 형성은 다문화 사회에서 다양한 사회적 관계와 긍정적으로 상호작용할 수 있는 다문화적 역량의 토대가 된다는 점에서 중요하게 다뤄져야 한다.

둘째, 연령이 증가할수록 다문화수용성이 낮아지는 경향을 중요하게 인식해야 한다. 글의 서두에서 언급했듯이, 국민다문화수용성 지수는 2012년, 2015년, 2018년 각각 51.17, 53.95, 52.81로써 본 연구의 대상인 초등학생과 청소년다문화수용성 조사연구의 결과보다 현저히 낮다⁶⁾. 즉, 현재의 청소년 세대는 성인에 비해 다문화수용성이 높고 다문화 집단에 대해 개방적인 태도를 취하는 것이 특징이라고 볼 수 있다. 성인에 비해 청소년의 다문화수용성이 높게 측정된 이유는 여러 가지가 있을 수 있다. 예컨대 지속적으로 다문화 교육을 교육과정과 교과서에 제시한 결과, 현재의 청소년 세대는 자문화중심주의적 관점에서 벗어나 다문화 사회의

6) 본 연구의 다문화수용성지수는 72.41이고 2015년, 2018년 실시된 청소년다문화수용성 지수의 평균은 67.63, 71.22로 나타나 청소년 세대에서는 다문화수용성이 증가하는 경향을 보여줬다.

시민적 자질을 학습할 기회가 확대되었다. 또한 학교 현장에서 증가하는 다문화적 배경의 학생을 자주 접하게 되어 친숙해진 결과 일 수 있다.

요컨대 오늘 날 청소년 세대의 다문화 수용성은 성인에 비해 높은 수준이고 이들이 성인이 된다면 전반적인 다문화수용성의 수준은 현재보다 높아질 가능성이 크다. 따라서 청소년기에 함양된 다문화 수용성이 성인기에 진입한 뒤, 다양한 사회생활을 경험하면서 다문화 수용성이 하락되지 않도록 다문화수용성에 관한 논의를 확장해야 한다. 특히 청소년이 대학에 진학한 후에도 다문화 사회에 관심을 유지할 수 있도록 해야 한다. 즉, 고등교육 현장에서도 다문화교육과 관련한 이슈에 관심을 갖고 관련 강좌를 개설하거나, 봉사활동프로그램을 제공하여 성인이 되어서도 다문화 사회에 관심을 갖고 다문화수용성을 함양할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

본 연구의 결과를 토대로 다음과 같이 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 연구 방법론 측면에서 본 연구는 횡단적 자료에 기초하여 연구를 수행하였다. 즉, 초등학교 6학년의 또래관계와 다문화수용성을 동일한 시점에서 측정하였다. 이로 인하여 시간의 흐름에 따라 연구 대상자가 인지하는 또래관계와 다문화수용성의 변화를 정확히 파악하는 데 한계가 있다. 특히 본 연구의 대상인 초등학교 6학년은 발달상의 특징으로 시간의 흐름에 따라 변화의 양상이 뚜렷하다. 예컨대 본 연구의 자료를 수집한 이후에도 연구 대상자들의 또래관계에 따른 다문화수용성의 수준은 증가하거나 감소하는 등의 변화 가능성이 있다. 따라서 시기를 달리하여 동일한 대상을 반복적으로 측정하고 분석하는 종단연구와 같은 후속 연구가 보완으로 이루어질 필요가 있다. 이러한 후속연구가 수행된다면 연구 방법론 측면의 한계를 뛰어넘어 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향을 보다 명확하게 규명할 수 있을 것이다.

둘째, 연구 대상측면에서 조사 규모 확대를 통한 다양한 집단별 분석이 필요하다. 본 연구에서는 자료수집의 한계로 인하여 연구 대상자의 지역과 연령을 서울특별시와 초등학교 6학년으로 제한하였다. 따라서 표

본의 크기와 지역적 제한으로 인하여 본 연구의 결과를 다른 지역과 상급 학교 급에 적용하고 일반화하는 데에는 한계가 있다. 연구의 결과를 일반화하기 위해서는 향후 연구 대상의 지역과 연령을 확대하여 다문화 수용성 실태 및 영향요인을 밝히는 후속 연구가 수행되어야 한다. 가령, 지역을 한 곳으로 한정하지 않고 도시와 촌락에 거주하는 학생들의 다문화 수용성을 비교하는 연구를 예로 들 수 있다.

셋째, 부정적인 또래관계를 경험한 학생들의 경우에도 다문화 수용성이 높게 측정될 가능성이 있다. 본 연구와 같은 양적 접근으로 위와 같은 결과가 나타나게 된 원인을 분석하고자 한다면 현상의 원인을 심도 있게 유추해내기 어렵다. 따라서 부정적인 또래관계의 경험에도 불구하고 다문화수용성이 높게 측정되는 경우가 발생한다면, 후속연구로 질적 연구를 이용한 접근이 본 연구를 보완할 수 있을 것이다.

넷째, 조사 도구 측면에서 보다 객관적인 연구 결과를 도출하기 위하여 초등학생용 다문화수용성 조사 도구의 개발이 필요하다. 본 연구에서는 초등학교 6학년을 초기 청소년이라 인식하는 최근의 연구(한지나·김진현, 2016)에 따라 청소년용 다문화수용성 조사 도구를 선택하였고 예비조사에서 어려운 단어와 문맥 상 이해하지 못한 구절이 없었기 때문에 사용하였다. 그러나 기존의 초등학생을 대상으로 다문화수용성 연구를 수행한 연구들은 초등학교 1·4학년을 대상으로 중·고등학생과 같은 설문 문항을 사용하거나(이희숙 외, 2017) 다문화 수용성이 아닌 다른 목적에서 개발된 문항을 사용하여 연구를 수행하기도 하였다(김경근·황여정, 2012). 초등학생은 청소년과 달리 문화에 대한 이해나 인식수준이 달라 동일한 조사도구로 측정하기는 어렵다(안상수 외, 2015). 따라서 초등학교 현장에서 다문화가정의 자녀가 급증하고 있는 현실을 고려할 때 체계적인 연구를 통한 초등학생용 다문화수용성 조사도구 개발이 필요하다.

다문화수용성은 우리 사회 구성원들이 다양한 민족적, 문화적 가치를 개방적으로 인식하고 존중하며 긍정적으로 받아들이는 태도를 의미한다. 다문화 사회에 대한 초등학생의 인식과 태도는 한 순간에 형성될 수 없다. 모든 인간은 존엄하고 가치 있는 존재라는 명제를 초등학생이 인식

하고 사회적 약자, 소외된 또래에 대한 관심과 배려를 강조하는 교육적 방안이 무엇인지에 대해 숙고해야 한다. 또한 초등학생뿐만 아니라 이들에게 의미 있는 존재로 파악된 부모와 교사에게도 다문화 사회에서의 소수집단에 대한 사회적 불평등, 편견과 고정관념을 비판적으로 성찰하는 기회를 제공해야 한다. 이상을 고려할 때 비로소 우리 사회가 민족적, 문화적 다양성을 인정하고 보다 민주적인 다문화 사회를 대비하는 시대적 방향을 제시할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 권하정·이기용(2018). 다문화교육 중점학교 초등학생이 지각하는 다문화교육 경험, 다문화 분위기, 다문화 효능감, 다문화 수용성간의 구조 관계 분석. **한국실과교육학회지**, 31(3), 197-220.
- 구정화(2015). 공동체의식과 다문화 수용성에 대한 초등학교 5,6학년의 차이 연구. **시민연구**, 47(1), 1-24.
- 김가은(2016). 초등학교 교과서의 다문화교육 내용에 대한 비판적 분석. 서울대학교 석사학위 논문.
- 김가은·소경희(2017). 초등학교 교과서의 다문화교육 내용 분석:3-6학년 교과서를 중심으로. **통합교육과정연구**, 11(1), 69-92.
- 김경근·황여정(2012). **초중등학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인**. 서울: 한국교육개발원.
- 김동진(2019). 청소년의 사회적 관계가 다문화수용성에 미치는 영향. 서울대학교 박사학위 논문.
- 김문수(2014). 청소년의 공동체 의식이 다문화 수용성에 미치는 영향에 관한 연구. **현대사회와 다문화**, 4(2), 5-34.
- 김미란·최정미(2004). 초·중학교 여학생의 친구관계 특성에 따른 자아존중감. **한국생활과학회지**, 13(3), 371-380.
- 김미진·정옥분(2010). 아동의 다문화 수용성 척도개발과 타당화 연구. **인간발달연구**, 17(4), 69-88.
- 김이선·최운정·윤지소·이재경·문희영·이명진·양계민(2019). **2018년 국민 다문화 수용성 조사**. 여성가족부.
- 김종훈(2014). 다문화교육 분야의 교사 관련 연구동향 분석: 현황과 향후 과제를 중심으로. **다문화교육연구**, 7(4), 81-100.
- 김진경·유안진(2002). 시설거주여부, 성별 및 연령에 따른 초기 청소년의 의사소통 기술과 또래관계 질. **아동학회지**, 23(2), 121-135.
- 김혜숙(2002). 고정관념 및 편견과 인간관계. **사회과학연구논총**, 9, 83-101.
- 모경환·임정수(2011). 사회과 다문화교육의 현황과 과제. **교육문화연구**, 17(1), 261-290.
- 모경환·부향숙·구하라·황혜원(2018). 다문화교육을 위한 교사연수 분석과 발전 방안. **다문화교육연구**, 11(3), 287-308.
- 민무숙·안상수·김이선·김금미·류정아·조영기·현보라(2010). **한국형 다문화수용성 진단 도구 개발 연구**. 한국여성정책연구원.

- 박귀선·남상준(2009). 다문화 교육의 개념에 대한 초등교사의 인식. **교원교육**, 25(3), 108-129.
- 박영아(2011). 스트레스와 학업적 자기효능감이 초등학생의 주관적 안녕감에 미치는 영향. **아동학회지**, 32(3), 107-120.
- 박윤경(2006). 민족 및 인종 편견 감소를 위한 초등 다문화교육: 아동 문학을 활용한 간접 접촉. **초등사회과교육**, 18(2), 27-45.
- 박현철·김성봉·홍달아기(2011). 아동이 지각한 가족기능과 사회적 지지가 행복감에 미치는 영향. **한국가족관계학회지**, 16(3), 167-193.
- 서기주(2015). 다문화 인식개선을 위한 접근방법 연구. **문화교류연구**, 4(3), 29-45.
- 설은정·정옥분(2012). 부모의 양육행동이 아동의 다문화수용성에 미치는 영향. **인간발달연구**, 19(2), 91-114.
- 신희이·문혁준(2009). 부모-자녀간의 의사소통유형 및 아동의 자아개념과 또래관계. **아동학회지**, 30(4), 33-46.
- 심우엽(2009). 다문화 학생의 민족정체성 및 정서적 특성. **초등교육연구**, 22(4), 27-47.
- 심우엽(2010). 초등학생의 다문화 아동에 대한 인식과 태도. **초등교육연구**, 23(4), 43-63.
- 심희옥·신유림(2009). 또래관계. **아동학회지**, 30(6), 195-208
- 안상수·민무숙·김이선·이명진·김금미(2012). **국민 다문화수용성조사 연구** 서울: 한국여성정책연구원.
- 안상수·김이선·마경희·문희영·이명진(2015). **국민 다문화수용성조사 연구** 서울: 한국여성정책연구원.
- 양종훈·이종하(2010). 청소년의 스포츠활동 참여에 따른 또래관계와 학교생활적응 및 친사회적 행동의 관계. **한국사회체육학회지**, 39(1), 343-350.
- 유고은·이민영(2015). 친구관계의 질 척도(FQS)의 타당화 연구. **한국심리학회지: 학교**, 12(1), 57-74.
- 유설희·박보경·도현심(2015). 학령 후기 아동의 또래관계 및 자아존중감이 주관적 안녕감에 영향을 미치는 경로. **아동학회지**, 36(2), 55-74.
- 윤인진·송영호(2009). 한국인의 국민정체성과 다문화수용성. **한국사회학회 사회학대회 논문집**, 579-591.
- 은선경(2016). 청소년의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인에 관한 연구-초등학생과 중학생의 비교. **한국산학기술학회지**, 17(10), 685-695.
- 이건남·김영은·이기용(2013). 초등학생의 다문화 수용성에 영향 미치는 요인

- 분석. **한국실과교육학회지**, 26(3), 1-14.
- 이보람·박혜준(2016). 청소년의 자아존중감과 또래관계의 자기회귀교차지연효과 검증, **아동학회지**, 37(6), 5-17.
- 이영주(2009). 다문화가족 청소년의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 위험요인에 관한 연구. **한국가족복지학**, 14(2), 103-119.
- 이자형·김경근(2014). 한국 초등학생의 다문화 수용성 영향요인. **교육학연구**, 52(4), 55-81.
- 이자형·박현준·김경근(2014). 한국 청소년의 다문화 수용성 영향요인. **한국교육**, 41(3), 5-34.
- 이정우(2008). 다양성에 대한 학생과 학부모의 태도: 다문화 가정과 일반 가정의 비교. **사회과교육**, 47(3), 297-320.
- 이주형(2012). 교내갈등해결을 위한 또래조정이론에 관한 연구, **분쟁해결연구**, 10(2), 5-28.
- 이현주·권수정(2013). 청소년의 자아탄력성과 또래애착이 자기조절학습능력에 미치는 영향, **한국콘텐츠학회논문지**, 13(10), 347-355.
- 이택호·이석영·한운선(2016). 교우관계와 교사관계가 청소년의 다문화수용성에 미치는 영향에 대한 분석: 다변량 잠재성장모형의 적용. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제**, 22(1), 65-85.
- 이희숙·정제영·장수연·장선희·김재령(2017). 초등학생의 다문화 수용도에 영향을 미치는 요인 분석. **한국청소년연구**, 28(2), 225-248.
- 임정하·정옥분(1997). 아동이 지각한 또래관계와 사회적 능력과의 관계. **아동학회지**, 18(1), 163-175.
- 장인실·이혜진(2010). 초등학생의 다문화 인식에 영향을 미치는 변인. **다문화교육연구**, 3(1), 55-87.
- 정문자·여종일(2009). 아동의 불안과 우울증상 및 자아존중감에 영향을 미치는 개인 및 사회적 변인. **아동학회지**, 30(3), 71-83.
- 정석원(2014). 청소년의 다문화 수용성에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 정옥분(2014). **발달심리학: 전생애 인간발달**. 서울: 학지사.
- 정은주(2015). **청소년의 또래관계가 학교생활적응에 미치는 중단적 영향**. 한국청소년정책연구원.
- 정혜원·조옥귀(2011). 초등학생의 가족건강성과 행복의 관계에서 몰입경험과 또래애착의 역할. **교육이론과 실천**, 21(0), 63-85.
- 천유리·한기순(2012). 영재아동과 일반아동의 또래관계성향 및 관계 유지노력과

- 학교생활적응 간의 관계. **영재교육연구**, 22(4), 875-892.
- 최지영, 김재철(2015). 초등학생의 다문화수용성에 대한 심리, 사회적 요인 탐색. **청소년학연구**, 22(2), 389-411.
- 한지나·김진현(2016). 부모와의 갈등관계가 청소년의 외현화된 문제행동에 미치는 영향 : 친구와의 갈등관계의 매개효과를 중심으로. **청소년복지연구**, 18(2), 21-40.
- 한규석(2017). **사회 심리학의 이해**. 서울: 학지사.
- 황규호·양영자(2008). 한국 다문화교육 내용선정의 쟁점과 과제. **교육과정연구**, 26(2), 57-85.
- 황정미(2010). 한국인의 다문화 수용성 분석. **아세아연구**, 53(4), 152-184.
- Allport, G. W. (1979), *The nature of prejudice*, 25th anniversary ed.(Reading, MA: Addison-Wesley, 1979).
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child development*, 69(1), 140-153.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- 변창진·김경진(공역)(2002). **사회적 학습이론**. 경기도 고양: 한국학술정보.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to Multicultural Education(5th ed.)*. 모경환·최중욱·김명정·임정수 공역(2015). **다문화교육입문**. 경기: 아카데미프레스.
- Banks, James A. & Banks, Cherry A. McGee. (2007). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*.(6th ed). Hoboken: NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Berk, R, N. (1988). Threats to the quality of peer-reviewed radiology journals: identification of the problem and possible solutions, *American journal of roentgenology*, 150(1), 15-21
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current directions in psychological science*, 11(1), 7-10.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1992). Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves in school. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp. 51-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents'

- adjustment to school. *Child development*, 66(5), 1312-1329.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5-68.
- Berry, J. W., & Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 27(3), 301.
- Bennett, C. I. (2007). Comprehensive multicultural education: *Theory and practice*, Boston, MA: Pearson. 김진호·신인순·김옥순 역(2009). **다문화 교육 이론과 실제**. 학지사.
- Bigler, R. S., & Hughes, J. M. (2009). *The nature and origins of children's racial attitudes*. In J. A. Banks(Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 186-209). NY : Routledge.
- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bornstein, E., & Lamb. M. E.(2009). *Developmental science : an advanced textbook*(5th ed.). Lawrence Erlbaum Associate.
- Chen, X., Chen, H., & Kaspar(2001). Group social functioning and individual socioemotional and school adjustment in chinese children, *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 264-299
- Cole, D. A., & Cole, K. (1993). Structure of peer impressions of children's competence: Validation of the peer nomination of multiple competencies. *Psychological Assessment*, 5(4), 449.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A., & Kupersmidt (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 274 - 305). New York: Cambridge University Press.
- Costin, E. & Jones, C. (1992). Friendship as a Facilitator of Emotional Responsiveness and Prosocial Interventions Among Young Children,

- Developmental Psychology*, 28(5), 941-947
- Denham, S. A., McKinley, M., Clochoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being “ The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43
- Edmonds, C., & Killen, M. (2009). Do adolescents' perceptions of parental racial attitudes relate to their intergroup contact and cross-race relationships?. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(1), 5-21.
- Ellison, C. G. & Powers, D. A.(1994). “The contact hypothesis and racial attitudes among Black Americans”. *Social Science Quarterly*, 75(2), 385-400.
- Erikson, E. H. (1968). Life cycle. *International encyclopedia of the social sciences*, 9, 286-292.
- Fuligni, A. & Eccles, J. (1993). Perceived Parent-Child Relationships and Early Adolescents' Orientation toward Peers, *Developmental Psychology*, 29(4), 622-632.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1022
- Gross, I .H. ,Crandall,E .W. & Knoll ,M. M.(1980). Management for Modern Families ,5thed. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice
- Gorrese, Anna. & Ruggero, Ruggieri. (2013). Peer attachment and self-esteem: A meta-analytic review, *Personality and Individual Differences*, 55(5), 559-568.
- Gest, S. D., Graham Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social development*, 10(1), 23-40.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of early intervention*, 14(1), 3-14.
- Harris, J. R. (1999). How to succeed in childhood. In S. J. Ceci & W. Williams (Eds), *The nature-nurture debate: The essential readings. Essential readings in developmental psychology* (pp.83-95). Malden,

- _____. MA: Blackwell Psychology.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance, *American Psychologist*, 44(2), 120-126,
- (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance, *Child Development*, 67(1), 1-13.
- (1999). Constraints on peer socialization: Let me count the ways. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45 , 172 - 183.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 76 - 79.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Education Review*. 55(3). pp.265-275.
- Ritchie, K., Bora, S., & Woodward, L. J. (2018). Peer relationship outcomes of school-age children born very preterm. *The Journal of pediatrics*, 201, 238-244.
- Laumann, E. O. (1965). Subjective social distance and urban occupational stratification, *American journal of sociology*. 71, 26-36.
- Merryfield, M. M. (1994). *Teacher Education in Global and International Education*. Washington, DC: ERIC Digests.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621
- Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. London : Kegan Paul.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A., & Wojslawowicz, J. (2005). *Developmental science: An advanced textbook*.
- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather": Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65(6), 1778-1785.

- Schwartz, J. C. (1972). Effects of peer familiarity on the behavior of preschoolers in a novel situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(2), 276-284.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and Personality Development*(4th ed.). Belmont, CA: Wadworth / Thompson Learning.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Van Der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European journal of personality*, 14(4), 291-309.
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R., & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 245-278.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. *Handbook of socialization theory and research*, 753-775.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. University of Chicago Press.

[부록] 또래관계 및 다문화 수용성 설문 문항

관리번호	
------	--

<p>안녕하세요?</p> <p>이 설문지는 설문 분석에 필요한 <u>여러분에 대한 몇 가지 기본 사항과, 자신의 또래(친구)관계 대해 평소에 어떻게 생각하는지</u>, 그리고 <u>다양한 문화에 대해서 어떻게 생각하는지</u>를 묻는 문항들로 구성되어 있습니다. 평소 자신의 생각과 가장 가까운 것을 <u>하나만 골라 표시(✓)해 주시기 바랍니다.</u></p> <p>여러분이 답한 내용과 그 결과는 순수한 연구 목적 이외 다른 용도로는 절대 사용되지 않으며 개인정보와 응답 내용은 익명으로 처리됩니다. 응답 도중에 중단하고 싶을 때는 언제든지 그만둘 수 있으며, 그만 둘 경우에는 자료를 폐기할 것이며, 응답에 거부할 때 어떤 불이익도 없습니다.</p> <p>제시된 질문들은 정답이 없으며 여러분의 학교 성적에 전혀 영향을 주지 않습니다. 이 설문지는 점수를 매기고자 하는 것이 아니라 여러분의 생각을 알고자 하는 것입니다. 여러분이 생각하는 대로 솔직하게 답해주시기를 부탁드립니다.</p> <p>설문에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다.</p> <p style="text-align: right;">서울대학교 대학원 사회교육과 일반사회전공 홍승표 드림</p>

I. 다음 항목들은 설문 결과를 분석하는데 필요한 문항입니다. 해당하는 번호에 ✓표 해주시기 바랍니다.

1. 여러분의 성별은 무엇입니까? ① 남 ② 여

2. 여러분의 가정은 다문화 가정입니까?

다문화 가정 : 부모 중 한 명 이상이 외국인인 가정, 새터민(탈북자) 가정 등
--

① 다문화 가정이다. ② 다문화 가정이 아니다.

3. 여러분의 학업 성적은 어디에 해당한다고 생각합니까?

① 매우 잘 한다. ② 잘하는 편이다. ③ 보통이다. ④ 못하는 편이다. ⑤ 매우 못 한다.

4. 해외방문 경험이 있습니까?

① 있다. ② 없다.

5. 여러분과 가까운 주변 사람들(선생님, 부모님)은 평소 다문화가족 또는 외국 이주민이 늘어나는 것에 대해 전반적으로 어떻게 생각하는 것 같습니까?

① 매우 부정적 ② 부정적 ③ 중간 ④ 긍정적 ⑤ 매우 긍정적

Ⅱ. 다음은 여러분의 평소 또래(친구)관계에 관한 문항입니다. 다음 문항을 읽고 학교와 일상생활에서 자신과 가장 가깝다고 생각되는 곳에 ✓표 해주 시기 바랍니다.

번 호	문 항	전혀 그렇지 않다	그렇 지 않다	그렇 다	매우 그렇 다
1	나는 친구들과 함께 시간을 보낸다.	①	②	③	④
2	나는 친구가 내 뜻과 다르게 행동하면, 화가 나고 친구에게 짜증을 낸다.	①	②	③	④
3	나는 친구들과의 관계에 만족한다.	①	②	③	④
4	나는 친구들과 의견이 다를 때, 말다툼 을 하거나 싸운다.	①	②	③	④
5	친구들은 나를 좋아하고 잘 따른다.	①	②	③	④
6	친구들은 내가 말할 때, 비웃는다.	①	②	③	④
7	내가 친구들 말에 따르지 않으면 친구 들은 나에게 화를 낸다.	①	②	③	④
8	친구들은 속상하고 힘들 때, 나에게 와 서 털어 놓는다.	①	②	③	④
9	나는 친구들과의 관계에서 무슨 일이 생겨도, 관계가 지속될 것이라고 확신한 다.	①	②	③	④
10	친구들은 내가 곤란한 일을 겪을 때, 나 를 보호하고 지켜준다.	①	②	③	④
11	내가 의견을 제시할 때, 친구들은 나를 무시한다.	①	②	③	④

12	나는 친구들과 갈등이 있을 때, 대화를 통해 금방 해결한다.	①	②	③	④
13	나는 친구들과 생각이 통한다.	①	②	③	④
14	내가 무슨 일을 할 때, 친구들은 나를 잘 도와준다.	①	②	③	④
15	나는 나와 다른 부류의 아이들과는 친해질 생각이 없다.	①	②	③	④
16	나는 친구와 싸우면 화해하지 않는다.	①	②	③	④
17	내가 해선 안 될 일을 했을 때, 친구들은 나를 꾸짖는다.	①	②	③	④
18	나는 친구들이 힘들 때, 도와주고 위로한다.	①	②	③	④
19	친구들과의 관계에서 나보다 친구들의 주장이 더 세다.	①	②	③	④
20	나는 평소에 친구들과 돌아다니며 재미있게 논다.	①	②	③	④
21	나는 친구들과 자주 싸운다.	①	②	③	④
22	내가 힘들 때, 친구들은 나를 도와주고 격려해준다.	①	②	③	④
23	나는 친구와 심하게 다투면 절교하는 편이다.	①	②	③	④
24	친구들과 무엇을 할지 결정할 때, 내가 일방적으로 의견을 낸다.	①	②	③	④
25	나는 친구들에게 내 이야기를 잘 한다.	①	②	③	④
26	나는 친구들과 함께 활동할 때, 행복하지 않다.	①	②	③	④
27	나는 친구들과 있을 때 재미있고 신난다.	①	②	③	④
28	나는 친구들이 슬퍼할 때, 나와는 상관없다고 느껴진다.	①	②	③	④

29	내가 어렵고 힘들 때, 친구들은 나에게 관심이 없다.	①	②	③	④
30	나와 친구들과의 관계가 좋다.	①	②	③	④
31	친구들은 나에게 평소에 ‘이래라 저래라’ 라는 식으로 말한다.	①	②	③	④
32	나는 다른 사람에게 알리고 싶지 않은 내 비밀을 친구에게 이야기 한다.	①	②	③	④
33	나는 친구들과 의견충돌이 잦다.	①	②	③	④
34	친구들은 내가 여러 가지 일을 잘한다고 인정해준다.	①	②	③	④
35	나는 친구들과 의견이 엇갈리면, 내 마음대로 하려고 우긴다.	①	②	③	④
36	친구들은 내가 모르는 상황을 이해하도록 친절히 도와준다.	①	②	③	④
37	나는 친구들이 결정한대로 묵묵히 따른다.	①	②	③	④
38	친구들은 내가 하는 일에 찬성해준다.	①	②	③	④
39	내가 힘들 때, 친구들은 나를 도와주고 격려해준다.	①	②	③	④
40	나는 친구들과 이야기하다가 기분이 나쁘면 대화를 중단한다.	①	②	③	④

Ⅲ. 한국 사회에 들어와 살고 있는 외국인이나 외국이주민들에 대해 여러분이 평소에 갖고 있는 생각과 느낌 그리고 행동은 어떠한지 다음 문항을 읽고 자신의 느낌 정도를 가장 잘 나타내는 번호에 ✓표 해주시기 바랍니다(1번~26번).

※ 어려운 단어 설명	
-	외국이주민이란? 일자리, 결혼, 거주 등의 목적으로 한국에 들어와서 살고 있는 외국인 노동자, 결혼이주여성, 다문화가정(국제결혼가정) 자녀를 일컫는 말
-	개발도상국이란? 산업 경제의 개발 속도가 느리거나, 아직 추진 중에 있는 나라를 일컫는 말(예를 들어 베트남, 캄보디아, 방글라데시, 인도, 인도네시아, 필리핀 등의 동남아시아/아프가니스탄, 터키, 이란 등의 서남아시아/아프리카 및 남아메리카에 있는 여러 나라들이 있음.)

번호	문항	전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	약간 그렇 지 않다	약간 그렇 다	그렇 다	매우 그렇 다
1	우리나라는 다양한 인종, 종교, 문화가 많이 들어올수록 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
2	피부색이 다르고 문화가 다르더라도 앞으로 더 많은 외국인이 들어와 사는 것이 더 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
3	우리 동네에 피부색이나 문화가 다른 외국인이 많이 들어와 살아도 전혀 이상하지 않다.	①	②	③	④	⑤	⑥
4	우리나라에 다문화가정(국제결혼가정)이 더 이상 늘어나지 않았으면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
5	피부색이 다른 외국인이 법적으로 한국인이 되더라도 한국 사람과 똑같이 대하기는 어렵	①	②	③	④	⑤	⑥

	다.						
6	외국인이 한국에서 태어나고 자랐어도 진정한 한국 사람이라고 말하기는 어렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥
7	한민족의 순수한 혈통을 갖고 있지 않은 사람은 우리나라에서 오래 살았더라도 한국인으로 보기 힘들다.	①	②	③	④	⑤	⑥
8	우리학교에 다니는 다문화 가정(국제결혼가정)의 아이가 한국말을 잘 못한다면 나와 같은 한국인이란 생각이 들지 않을 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
9	이웃에 사는 외국이주민들이 자신들의 고유 요리를 즐긴다면 가깝게 지내기 힘들 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	나는 한국에 사는 외국이주민들끼리 따로 모여서 자기들의 음악이나 무용, 공연을 즐기는 것을 보면 피할 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	한국에 사는 외국이주민들끼리 자신들의 종교행사를 가지는 것을 보면, 되도록 가까이 가는 것을 피하겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	따돌림이나 놀림을 받는 아이가 피부색이나 생김새가 다른 다문화가정(국제결혼가정) 출신 아이라면 쉽게 편들어 주지 못할 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	국제결혼을 한 사람들은 한국인끼리 결혼한 사람보다 더 심각한 가정문제를 겪을 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥

14	한국인이 외국 이주민들을 이해해주길 바라기보다는 이주민들이 한국인을 이해하려고 더 많이 노력해야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	외국이주민의 자녀라 하더라도 부모나라의 언어보다는 한국어를 완벽하게 하는 것이 우선이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	한국인과 결혼한 외국이주민 여성은 결혼한 집안의 풍습과 예절을 우선적으로 따라야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	외국이주민이 한국 국민이 되려면 자기의 문화를 버리고 한국문화나 관습을 따르도록 해야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	지하철이나 버스에서 개발도상국출신 외국이주민의 옆자리에 앉는 것은 가능한 한 피하고 싶다.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	이웃이나 동네에서 피부색이 다른 외국인과 마주치면 왠지 불편한 느낌이 들어 가까이 하기 싫다.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	동남아시아에서 온 외국이주민과 함께 수영장이나 공중목욕탕에 들어가야 한다면 망설여질 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	한국에 이민 온 외국이주민들은 대부분 가난한 나라에서 온 사람들이기 때문에 가까이 하고 싶지 않다.	①	②	③	④	⑤	⑥

22	외국인 노동자가 많이 사는 지역에 가야한다면, 두려운 생각이 클 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	우리 학교나 학급에 외국이주민 가정의 아이가 있다면 다른 친구들과 똑같은 친구로 대하겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
24	우리 학교에 다니는 외국이주민 아이가 자기 집에 와서 놀자고 하면, 그 집에 가서 함께 놀겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
25	나는 기회가 있다면, 상대방의 인종, 국적, 문화권에 상관없이 기꺼이 친구로 사귀겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
26	내 생일에 친구들을 집에 초대하게 된다면, 다문화가정의 아이도 함께 초대하고 싶다.	①	②	③	④	⑤	⑥

IV. 평소 외국인, 외국 문화, 다른 나라의 문제들에 대해 어떻게 생각하는지 다음 문항을 읽고 가장 일치하는 번호에 ✓표 해주시기 바랍니다(27번~34번).

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다
27	다른 나라 언어와 문화를 배우려면 우리나라보다 잘 사는 나라의 것을 배우는 것이 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
28	선진국에서 온 사람들은 개발도상국에서 온 사람들에 비해 능력도 더 뛰어나고 일도 더 잘 할 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥

29	외국인 친구를 사귀려면 개발도 상국보다는 선진국에서 온 친구 를 사귀는 것이 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
30	선진국에서 온 이주민과 경제수 준이 낮은 나라에서 온 이주민 을 똑같이 대하기는 힘들다.	①	②	③	④	⑤	⑥
31	나는 세계 여러 나라의 새로운 문화를 접하는 것에 흥미를 갖 고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
32	나는 한 나라의 국민만으로서 보다는 세계 속의 훌륭한 시민 이 되는 것에 더 큰 관심이 있 다.	①	②	③	④	⑤	⑥
33	나는 식량부족으로 굶주린 나라 의 사람들에게 먹을 것을 보내 기 위해 하루 한 끼를 굶을 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
34	나는 부당한 대우를 받는 다른 나라의 노동자를 돕기 위한 활 동에 참여할 생각이 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥

설문에 성실히 응답해주셔서 대단히 감사합니다.

여러분의 소중한 답변이 사회 교육의 발전에

큰 도움이 될 것입니다.

빠진 문항이 있는지 다시 한 번 검토해 주세요.

ABSTRACT

The Effect of Elementary School Students' Peer Relationships on Multicultural Acceptance

Hong, seung-pyo

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Major Advisor: Mo, Kyung-Hwan, Ph. D.

In this research, we investigated the level of multicultural acceptance of elementary students and the peer relationships that affect them. School aged children develop the social skills needed to grow as competent members of society through peer relations. The purpose of this study is to propose a practical method to develop multicultural acceptance by examining the relationship between peer relations and multicultural acceptance in elementary school students.

For this purpose, I set up 'Does the peer relationship of elementary school students affect multicultural acceptance?'

The following hypotheses are set to solve this problem.

<Sub-Hypothesis 1> The more positive the peer relations of elementary students are, the higher their multicultural acceptability in terms of diversity.

<Sub-Hypothesis 2> The more positive the peer relations of elementary students are, the higher their multicultural acceptability in terms of relationship.

<Sub-Hypothesis 3> The more positive the peer relations of elementary students are, the higher their multicultural acceptability in terms of universality.

In order to verify the above hypothesis, 453 sixth-graders attending elementary schools in Seoul were surveyed. Analysis of survey results showed that Peer relations have a significant effect on multicultural acceptability in all three sub-dimensions (diversity, relationship, universality) ($p=.000$). The results of this research suggest that positive peer relationships of elementary school students can play an important role in develop multicultural acceptance.

The results of this study provide the following suggestions.

First, peer relationships were found to have a statistically significant effect on the cultivation of multicultural acceptance of elementary school students. In other words, positive formation of peer relations is an effective way to cultivate multicultural acceptance. Therefore, schools and society should develop and provide programs

and activities for students to form positive peer relationships. For example, schools need to provide hands-on programs such as sports activities so that they can understand and experience differences between each other, conduct cooperative learning and project learning, and form a sense of community among school members.

Also, providing students with difficulties in daily and school life with programs such as peer counselors developed by Korean youth counselors would improve peer support for those students, which would actually help them improve their adaptability and build positive peer relationships. From the community's perspective, it is possible to consider a volunteer program that links multicultural families with ordinary families. If children recognize each other's differences and form positive peer relationships based on diversity through these programs, an atmosphere of accepting groups with diverse cultural backgrounds as inner groups will have a significant impact on fostering multicultural acceptability.

Second, peer relations have a significant effect on the diversity dimension of multicultural acceptance. The diversity dimension composed of three elements of 'cultural openness', 'national identity' and 'stereotypes and discrimination' is the attitude of recognizing the values of culture, heritage and identity of outgroups equally with stereotypes and prejudice to be. In this research, the positive formation of peer relations in elementary school was proved to have the highest influence on 'openness to culture' and 'stereotypes and discrimination'. In other words, peer relationships can be seen as an effective way of forming positive attitudes without having prejudice or negative stereotypes about various cultures. In addition, positive peer relationships can be inferred to be effective in creating an atmosphere that accepts people with different racial and ethnic

backgrounds as members of the community without discriminatory behavior against individuals belonging to other cultures.

Third, peer relations have a significant influence on the relationship dimension of multicultural acceptance. The relationship dimension consists of three elements: 'unilateral assimilation expectation', 'reject avoidance emotion', and 'interchange behavior' and is a concept that aims to establish a close relationship with outsiders. The positive experience of peer relationships in elementary school was found to be effective in lowering the emotions that children intentionally avoid or form relationships with multicultural groups. In addition, the results of the 'interchange behavior' showed that the positive peer relationship is effective in enhancing the multicultural acceptance by enhancing the active will of the children who want to interact with the multicultural group. On the other hand, the fact that the 'unilateral assimilation expectation' has a lower score than other factors suggests that one-sidedly accommodates oneself in a peer group and should be wary of following mainstream culture without considering diversity in forming peer relationships.

Fourth, peer relations were found to have a significant effect on the universality dimension of multicultural acceptance. The universality dimension consisting of two elements of 'dual evaluation' and 'global citizenship' is related to the attitude of not recognizing the double value according to the local area or ethnic background in recognizing the cultural value of the multicultural group. A positive peer relationship experience in elementary school can provide an environment that recognizes that different origins and cultural backgrounds are not related to peer characteristics.

The results of this study are as follows. First, it is found that, as elementary school students experience positive relationships with their

peers, they pay attention to the nature of their peers rather than the background of their peers, and recognize that culture and races are in an equal position and establish a relationship of mutual respect and consideration. Therefore, the positive experiences of peer relations can be understood as the factors influencing the cultivation of multicultural acceptance by pursuing the universal values of human beings such as tolerance and respect, and avoiding discrimination according to the country of origin.

**keywords : Peer Relationships, Multicultural Acceptance,
Multicultural Education, Citizenship Education.**

Student Number : 2017-26793